

# Norskfaget i spenningsfeltet mellom Oss og de Andre

*En kritisk diskursanalyse av en klassesamtale om  
møtet med de Andre*

Marianne Mosvold Leemhuis



Masteroppgave i nordisk didaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2015



# **Norskfaget i spenningsfeltet mellom Oss og de Andre**

*En kritisk diskursanalyse av en klassesamtale om  
møtet med de Andre*

Marianne Mosvold Leemhuis

Copyright Marianne Mosvold Leemhuis

2015

Norskfaget i spenningsfeltet mellom Oss og de Andre: En kritisk diskursanalyse av en  
klassemøte om møtet med de Andre

Marianne Mosvold Leemhuis

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

**Lærer:** Eh. Har dere lært noe av denne filmen? ((FLERE ELEVER MUMLER "JA"  
(( Hva da? Hvis sånn avslutningsvis. ((FLERE MUMLER NOE)) Hæ?

**Tim:** Medmenneskelighet og sånn..

**Lærer:** Medmenneskelighet?

**Josef:** Ja. Følelser for andre.

**Lærer:** Følelser? Ja. Ok. Men da er klokka ti på, så da kan vi avslutte. Eh= takk for i dag, husk stolen.



# Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å undersøke betingelsene for undervisning i kompetansemålet i norsk for VG1 som angir at elevene skal ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Bakgrunnen for undersøkelsen er en antagelse om at drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter er et komplekst prosjekt, blant annet fordi drøfting av kulturmøter også er tett knyttet til en forhandling om grensene mellom et Oss og et Dem. I formålsdelen for læreplanen i norsk står det at ”norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale” (Kunnskapsdepartementet, 2013). I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter og utfordringer norsklæreren har i ledelsen av en helklassesamtale som befinner seg i nettopp dette spenningsfeltet.

I oppgaven gjennomfører jeg en kritisk diskursanalyse av en klassesamtale om Margreth Olins dokumentarfilm *de Andre* (2012). Filmen føyer seg inn i en rekke av norske samtidstekster som tematiserer et norsk ansvar eller en skyld overfor den mindre privilegerte Andre, hos Olin i form av enslige mindreårige asylsøkere. I analysen er jeg spesielt interessert i hvordan elevene konstruerer en forståelse av et Oss, av et Dem og av møtet dem imellom. Med utgangspunkt i teori om emosjoners diskursive funksjon undersøker jeg også hvilken rolle elevenes og lærerens emosjonelle posisjonering spiller i meningsskapingen.

Jeg finner at klassesamtalen har en sterk orientering mot konsensus. Dette skyldes både lærers og elevers medvirkning til å framheve perspektiver det hersker enighet om, mens alternative perspektiver som regel forsvinner stille ut av klassesamtalen. Perspektivet det hersker enighet om, er at møtestedet mellom Oss og asylsøkerne ligger i forståelsen av den Andres lidelse. Særlig terrorangrepene 22. juli 2011 får en viktig funksjon i klassesamtalen som en slags omvendelsesnarrativ. Slik framheves likheter framfor forskjeller i kulturmøtet. Før klassesamtalen startet, skrev elevene korte tekster om sine tanker etter å ha sett dokumentarfilmen. Disse tekstene ble brukt som sammenlikningsgrunnlag i analysen av klassesamtalen, og viser at det fantes mange flere perspektiver på kulturmøter i klasserommet, enn de som kom fram i klassesamtalen. Her tematiseres blant annet medfølelsens implisitte asymmetri, og flere elever uttrykker seg kritisk til dokumentarfilmens virkelighetsframstilling. I analysen har jeg vist hvordan disse forskjellene kan knyttes til hva som regnes som ”passende” og ”upassende” emosjonell posisjonering i klasseromdiskursen.





# Forord

Først vil jeg takke min veileder Jonas Bakken for hans tid, for de oppmuntrende og presise tilbakemeldingene og for å være med på å skape orden i kaos. Jeg vil også takke Elisabeth Øxfeldt for å invitere meg med på seminarene til ScanGuilt-forskergruppa fra UiO. Der fikk jeg både inspirasjon, motivasjon og nyttige tilbakemeldinger på det ellers så ensomme arbeidet mitt. Gode måltider skader heller ikke en masterstudent! Jeg vil også takke til ILS for utlån av utstyr til gjennomføring av undersøkelsen, og for all teknisk hjelp i den sammenhengen.

Takk til Gunvor for mat, seng og omsorg i de hektiske siste ukene før innlevering. Takk til mamma og pappa for så mye annet. Og takk, kjære Fridtjof, für deine Geduld und Ermutigung. Danke vor allem dafür, dass du mich am Ende des Tages immer zurück nach Hause in die Wirklichkeit geholt hast.

Marianne M. Leemhuis,  
Oslo, mai 2015



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
<b>2 Drøfting av kulturmøter og konflikter i lys av Kunnskapsløftet</b>	<b>5</b>
2.1 Fra kanon til kompetanse	5
2.2 Norskfagets forskjellige lese måter	7
2.3 Muntlige ferdigheter	8
2.4 Fra kulturarv til kulturmøter	9
2.5 Oppsummering	10
<b>3 Teori</b>	<b>11</b>
3.1 Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse	11
3.1.1 Tekst, diskurs og kontekst	12
3.1.2 Makt i klasserommet	14
3.1.3 Språk og makt	16
3.1.4 Emosjoner, CDA og skolediskurs	17
3.2 CDA og læringsteoretiske perspektiver	21
3.2.1 Forståelse av kunnskap og språk	21
3.2.2 Begreper for analyse av lærer-elev-interaksjon	22
3.2.3 Det flerstemmige klasserommet	24
3.2.4 Oppsummering	26
3.3 Utvalgte tematiske fokus i analysen	26
3.3.1 Diskurser om Oss og de Andre	27
3.3.2 Ideologi og kollektive emosjoner i møtet med den Andre	28
3.3.3 Norske diskurser om empati i møte med den Andre	29
3.4 Oppsummering	31
<b>4 Tidligere forskning</b>	<b>32</b>
4.1 Helklasesamtalen	33
4.1.1 Norsk forskning på muntlighet	33
4.1.2 Deltakelse i helklasesamtalen	34
4.1.3 Helklasesamtale om kontroversielle tema	35
4.2 Diskurs og emosjoner i samtale om tekst	37
4.2.1 Litteraturundervisning i Skandinavia	38
4.2.2 Litteraturundervisning om kulturmøter – emosjoner og diskurser	40
4.3 Tidligere forsknings forbindelse til CDA og problemstilling	42
<b>5 Metode</b>	<b>44</b>
5.1 CDA som casestudium	44
5.2 Gjennomføring av undersøkelsen	44
5.3 Videoobservasjon	46
5.4 CDA og abduksjon	47
5.5 Validitet	48
5.6 Framgangsmåte i analysen	50
<b>6 Diskursanalyse: Kontekst</b>	<b>52</b>
6.1 Teksten(e) som analyseres	52
6.2 Kulturkonteksten	52

6.3	Situasjonskontekst .....	55
6.4	Tekstuell kontekst .....	57
6.5	Oppsummering .....	58
<b>7</b>	<b>Diskursanalyse: Tekstanalyse .....</b>	<b>59</b>
7.1	Grunntrekk i forskjellen mellom skriftlige elevsvar og klassesamtalen .....	59
7.2	Innledning til tekstanalysen.....	61
7.3	Grunnleggende strukturer i teksten .....	62
7.3.1	Fordeling av taletid .....	62
7.3.2	Segmenter og deltakere .....	63
7.3.3	Spørsmål-svar-sekvenser .....	64
7.4	Analyse av relasjoner .....	65
7.4.1	Språkhandlinger i lærerteksten .....	66
7.4.2	Språkhandlinger i elevteksten .....	74
7.4.3	Interaksjon mellom elever og lærer .....	77
7.4.4	Oppsummering .....	82
7.5	Analyse av innhold.....	85
7.5.1	Forståelse av asylsøkerne .....	85
7.5.2	Forståelse av "Norge" .....	87
7.5.3	Forståelse av Oss.....	90
7.5.4	Oppsummering .....	94
7.6	Analyse av subjektposisjoner .....	95
7.6.1	Å posisjonere seg som medfølende.....	96
7.6.2	Å posisjonere seg som skyldig eller uskyldig .....	98
7.6.3	Å posisjonere seg som sint.....	99
7.6.4	Oppsummering .....	101
<b>8</b>	<b>Diskursanalyse: Tekst i kontekst .....</b>	<b>103</b>
8.1	Klasseromdiskursen i kulturkonteksten .....	103
8.1.1	"Den humanitaristiske fornuft" .....	103
8.1.2	Det emosjonelle spenningsfeltet mellom Oss og Dem .....	105
8.1.3	Humanitarisme og arbeid med tekst i klasserommet.....	107
8.2	Klasseromdiskursen i situasjonskonteksten.....	109
8.2.1	Deltakere og omgivelser .....	109
8.2.2	Oppgave og medium .....	110
8.3	Oppsummering .....	111
<b>9</b>	<b>Diskusjon og didaktiske implikasjoner.....</b>	<b>114</b>
9.1	Hovedfunn .....	114
9.2	Validitet .....	116
9.3	Videre forskning.....	118
9.4	Implikasjoner for praksis.....	119
	Litteraturliste.....	122

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

Norskfaget i skolen har gjennom tradisjonelt hatt et bevisst forhold til det nasjonale. I plan for norskfaget i gymnaset fra 1911 står at litteraturstudiet skal ”skjærpe” elevenes ”virkelighetssans, styrke deres kjærlighet til land og folk og virke paa deres viljesliv” (Lov om høiere almen skoler, 1911), og nesten et århundre senere skrives det i Reform 94s læreplan for norsk i videregående at “[o]pplæringa skal skape innsikt i vårt eige, om verdier, idear og førestillingar som er viktige for den norske veremåten” (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1993). I en globalisert tidsalder utfordres nasjonsfokus på en annen måte enn tidligere. Skillet mellom Oss og de Andre blir uklart med masse migrasjon, sammensatte multikulturelle samfunn, informasjon som flyter uhindret over grenser, og tettere kontakt mellom det lokale og det globale. Hvem Jeg er og hvem Vi er, utfordres i denne situasjonen. Per Thomas Andersen (2013, s. 18) skriver at ”forholdet mellom Det Egne og Det Andre er kanskje samtidens mest utfordrende og kompliserte spørsmål, både kulturelt, politisk og psykologisk. En av grunnene er at de to grunnfortellingene ikke lenger lar seg holde atskilt”. Om norskfaget skal kunne oppfylle sitt ideal om å være et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, må faget være relevant for elevenes globaliserte virkelighet.

Med Kunnskapsløftet (K06) er følgende kompetansemål blitt innført i VG1: Elevene skal kunne ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster”. Dette er en del av en bredere tendens i K06 til å eksplisitt åpne norskfaget mer mot verden enn tidligere læreplaner i norsk (Bakken, 2008; Hovdenak & Riksaasen, 2010). Da denne dimensjonen av norskfaget fortsatt er ganske fersk, finnes det lite forskning på hvordan undervisning og læring i dette kompetansemålet foregår. I min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av en VG1-klasses klassesamtale om et møte med den Andre<sup>1</sup>. Her vil altså *kulturmøtet* stå i fokus.

---

<sup>1</sup> I oppgaven skriver jeg skriver jeg begrepene de Andre og Vi, eller Oss og Dem med stor forbokstav, for å klargjøre at det her er snakk om de diskursive størrelsene.

Undersøkelsen min tar utgangspunkt i en lang tradisjon av skoleforskning på klassesamtaler og på arbeid med tekst i morsmålsfaget. Forskning på interaksjon i klasserommet har blant annet undersøkt hvilke strukturer som åpner for læring, og hvilke strukturer som hindrer læring (Cazden, 2001; Mehan, 1979; Rex & Schiller, 2009; S. Walsh, 2011). Flere skandinaviske og internasjonale studier har undersøkt lærerens rolle i diskusjoner i klasserommet (bl.a. Alvermann, O'Brien, & Dillon, 1990; Ellsworth, 1989; Fine, 1993; Liljestrang, 2002; Radstake & Leeman, 2010). Generelle tendenser i muntlig aktivitet i norske klasserom har også blitt undersøkt (bl.a. Klette, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). I min undersøkelse er jeg interessert i å undersøke hvordan strukturene for interaksjon former en forståelse av møtet mellom et Oss og et Dem. Jeg er også interessert i hvilken rolle strukturer *utenfor* klasserommet spiller i den aktuelle klasseromdiskursen.

Hvordan elever bruker egne erfaringer til å skape mening i møte med litteratur, har vært undersøkt i flere skandinaviske studier (bl.a. Asplund, 2010; Hvistendahl, 2000; Malmgren, 1992; Penne, 2010; Skarstein, 2013; Smidt, 1989). Internasjonal litteraturredidaktisk forskning, særlig amerikansk, har også vært opptatt av hvilke muligheter og utfordringer denne erfaringsbaserte tilgangen til litteratur representerer i arbeid med tekster av eller om den Andre (bl.a. Cai, 2002; Dressel, 2005; Lewis, 2000; Taxel, 1997; Thein, Guise, & Sloan, 2015). Mange studier konkluderer med at innlevelse og gjenkjennelse anses som viktige i klasserommets arbeid med tekster, både av lærere og elever. I denne sammenheng er jeg interessert i å undersøke hva som skjer i møte med den Andres lidelse. Dette mener jeg er viktig å undersøke i sammenheng med kompetansemålet om kulturmøter og kulturkonflikter, da mange av kulturkontekstens tekster om de Andre nettopp handler om de mindre privilegerte Andre, blant annet om flyktninger, slik som i filmen klassesamtalen i undersøkelsen tar utgangspunkt i.

Utgangspunktet for samtalen vil være Margreth Olins dokumentarfilm *de Andre* (2012). I filmen presenterer Olin historiene til en gruppe enslige mindreårige flyktninger fra Salhus asylmottak som har fått avslag på asylsøknadene sine. På dette mottaket er alle de 20 beboerne i samme situasjon: De er mellom 15 og 17 år, og på 18-årsdagen vil de bli sendt ut av landet. Olin setter i filmens innledning guttenes situasjon i kontrast til mottagelsen av Utøya-ungdommene da de reddet seg i land 22. juli 2011. De ble møtt av politi, hjelpekorps, kongen, statsministeren og familie som garanterte deres trygghet. Mens de norske

ungdommene ble pakket inn i tepper og trøstet, sendes de Andres ungdommer tilbake til volden de flyktet fra. Filmen fikk mye oppmerksomhet da den kom ut. Mange, også politikere, påkalte endringer i asylpolitikken, mens andre kritiserte filmen for en sterk forenklet framstilling av asylspørsmålet.

Flyktningen som banker på Europas, Norges og lokalsamfunnets porter, utfordrer ikke bare skillet mellom Oss og Dem, men gjør at vi må ta stilling til hvor langt Vårt ansvar for den Fremmede rekker. Olins budskap<sup>2</sup> handler om et ansvar for mennesker på tvers av grenser, og slik argumenterer hun i dokumentarfilmen for et globalt ansvars- og skyldsbegrep. Gjennom Olins kommentarer i filmen blir det klart at målet med filmen ikke bare er å kommentere et politisk spørsmål, men å minke avstanden mellom Oss og de Andre.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt formål i denne oppgaven er ikke å finne ut hvilke tanker, følelser og meninger elevene individuelt har etter å ha sett *de Andre*, men å undersøke hvordan filmen drøftes i en helklassesamtale. Jeg ønsker framfor alt å undersøke hvordan klasseromdiskursens konstruksjoner av Oss og Dem blir til og forhandles. Jeg har formulert denne overordnede problemstillingen: **Hva er norsklærerens muligheter og utfordringer i ledelse av en klassesamtale om kulturmøter med utgangspunkt i en samtidstekst?** For å kunne svare på dette spørsmålet har jeg formulert to mer spesifikke forskningsspørsmål:

1. Hvilke maktstrukturer i klassesamtalen muliggjør og hindrer drøfting av forståelse av Oss, de Andre og møtet dem imellom?
2. Hvilken rolle spiller emosjoner i meningsskapingen?

Utgangspunktet for analysen er Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, slik den beskrives i boka *Language and Power* (2001 [1989]). Som hjelp til å tilpasse diskursanalysen til klasseromskonteksten vil jeg bruke Olga Dysthes forestilling om ”det flerstemmige klasserommet” (1995) som supplement til Faircloughs perspektiver på språklig kommunikasjon. Klassesamtalen vil være hovedfokus i tekstanalysen, men korte tekster

---

<sup>2</sup> Med utgangspunkt Olins sterke personlige stemme i filmen, politiske engasjement, kronikker og foredrag betrakter jeg filmen som hennes personlige budskap. Derfor vil jeg betegne dokumentarfilmen som en yting knyttet til Olin selv, og ikke en implisitt forfatter, hvilket ville ha vært tilfelle i mange andre av norskfagets tekster.

elevene skriver etter å ha sett filmen, vil brukes som sammenlikningsgrunnlag for samtalen. På grunnlag av undersøkelsen håper jeg å kunne få mer innsikt i vilkårene for undervisning i norsk i spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale.



## 2 Drøfting av kulturmøter og konflikter i lys av Kunnskapsløftet

Kompetansemålet som ligger til grunn for undersøkelsen min er en del av norsklæreplanen for VG1 og lyder som nevnt slik: Elevene skal kunne ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013). For å kunne besvare spørsmålet om hvilke muligheter og utfordringer kompetansemålet kan gi norsklæreren, vil det både være naturlig og redelig å klargjøre hva jeg regner som måloppnåelse overhodet. I det følgende vil jeg forklare hvordan jeg forstår det aktuelle kompetansemålet i sammenheng med formål for norskfaget i K06. Jeg vil også kort gå inn på min forståelse av muntlige ferdigheter i forbindelse med drøfting av kulturmøter, siden undersøkelsen tar utgangspunkt i en klassesamtale. Som nevnt i innledningen begrenser jeg meg til kulturmøte-dimensjonen av kompetansemålet i undersøkelsen.

### 2.1 Fra kanon til kompetanse

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Sitatet er fra kapittelet om norskfagets formål i K06. Om man sammenlikner nittitallsreformene R94 og L97 med K06 ser vi en forskyvning i norskfagets fokus fra *hva* som skal leses, til *hvordan* elevene leser. Ove Eide (2006) betegner denne endringen som en overgang fra et kanonfokus til et literacyfokus i morsmålsfaget. Literacy kan oversettes til tekstkompetanse og innebærer at man forstår, skaper, bruker, reflekterer og engasjerer seg i tekster for å oppnå egne mål, utvikle kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet (OECDs definisjon oversatt i Penne, 2010, s. 28). Dette fokuset ser ikke ut til å bare være et utslag av pedagogisk mote, men en tilpasning til et globalisert mediasamfunn som er mettet med tekster og symboler. Elevene vil i framtiden, og er allerede, avhengig av evnen til å forstå, konstruere, endre og anvende disse tekstene og symbolene. Dette gjelder både på jobb og i fritiden, i privat og offentlig liv. Om skolen skal sette elever i stand til å bli aktive samfunnsborgere, er dette blitt umulig uten god tekstkompetanse.

Literacybegrepet er komplekst og tolkes på forskjellige måter. Peter McLaren (1988) deler forståelsene for literacy, eller tekstkompetanse, i den amerikanske debatten inn i tre grupper.

Den første posisjonen kaller han *Functional Literacy*. Her handler tekstkompetansen om lese- og skriveopplæring samt det å kunne anvende disse kunnskapene. Dette er den tradisjonelle formen for lese- og skrivekyndighet. *Cultural Literacy* er McLarens andre perspektiv. Denne retningen hviler på en antagelse om at funksjonelle lese- og skriveferdigheter ikke er nok i seg selv. I tillegg må man tilegne seg kunnskap om utvalgte litterære verker og historiske fakta for å virkelig kunne delta i nasjonens politiske og kulturelle liv. McLarens tredje perspektiv kaller han for *Critical Literacy*. Denne typen tekstkompetanse innebærer en evne til å kunne dekode ideologiske dimensjoner i kulturens tekstmangfold. Målet for kunnskapen om tekst er demokratisk samfunnsdeltakelse gjennom avsløring og utfordring av maktstrukturer. Framfor å studere ”klassikerne” og undervises i ”evige sannheter”, skal elevene lære å utfordre skjulte verdier og interesser i samfunnet. Slik revurderes stadig ”kulturarven” i nye møter, framfor å betraktes som en transcendent autoritet. En viktig forutsetning for *Critical Literacy* er at kunnskap ikke er en objektiv størrelse, men er koblet til makt.

Nittitallsreformene R94 og L97 gjenspeiler på mange måter McLarens *Cultural Literacy*, med fokus på ”kulturarven” og med føringer for hvilke tekster som skulle leses (jf. Bakken, 2008; Eide, 2006). Norskfaget i K06 tar flere skritt i en annen retning. Med fokus i kompetansemålene på temaorientering, verdier, retorikk, sakprosa, komparasjon og Norge i en global kontekst, beveger tekstkompetansen seg i retning av *Critical Literacy*, om vi skal bruke McLarens kategorier. Jeg vil ikke med dette si at tekstkompetansen i K06 er et rent uttrykk for kritisk tekstkompetanse. Dette er særlig fordi læreplanen må tolkes i lys av den generelle delen, som er den samme som for L97. Vi kan allikevel se en utvikling i hva tekstkompetanse innebærer: Det er ikke nok å avkode tekster, oppleve tekster, kjenne til tekster og gjøre en litterær analyse. Elevene skal også i større grad enn før kunne gjøre motstand mot tekster som vil forføre dem, se nye forbindelser mellom tekster og være med på å forme kunnskapen om tekstene de omgir seg med. Elevene skal bygge opp en kritisk stemme og et kritisk blikk både i klasserommet og i samfunnet utenfor skolen.

I sammenheng med undervisningsopplegget i klassen jeg undersøkte betyr dette at det å se dokumentarfilmen, få en reaksjon på den og snakke om budskapet i filmen ikke er et mål i seg selv. Elevene skal heller ikke diskutere kulturmøter uavhengig av filmen. Målet er at elevene med bakgrunn i filmens innhold og egne reaksjoner på den skal kunne utvikle sine kunnskaper om kulturmøter både på et konkret og et mer prinsipielt nivå, trene sine evner til

(kritisk) drøfting og i siste instans være i stand til å bruke teksten til å delta i klassefellesskapet og i samfunnet.

Vekten ligger på drøftingen i det aktuelle kompetansemålet, og under drøfting forstår jeg evne til å se en sak fra flere sider, for så å gjøre en vurdering av saken. Evnen til drøfting er ikke isolert fra de andre komponentene i tekstkompetansen, men står i et dialektisk forhold til disse. Dermed regner jeg drøftingskompetanse både som noe som hjelper elevene til å nå egne mål, og som en del av en bredere demokratisk opplæring.

## 2.2 Norskfagets forskjellige lesemåter

Kulturmøter er tema innenfor flere skolefag, som RLE/religion, historie og samfunnsfag. Å se Olins dokumentarfilm kunne vært utgangspunkt for samtale og drøfting i disse fagene også. Hva kan norskfagets rammer og lærerens didaktiske kunnskap bidra med?

Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Vi kan forstå dette utdraget som at tekstene elevene omgås med i klasserommet både skal oppleves og behandles med et kritisk blikk. Dette punktet modererer altså et ensidig fokus på et kritisk blikk på tekster. Reader-response-teoretiken Louise Rosenblatt (1938) skiller mellom ”efferent transaksjon” og ”estetisk transaksjon” i arbeid med tekst. Med transaksjon mener hun den prosessen hvor tekstens verden og leserens verden trenger inn i hverandre (Malmgren 1997, 75). Den første typen lesing går kort sagt ut på å lete etter ulike typer informasjon i teksten, for eksempel til bruk i kontrolloppgaver eller tekstanalyse. Den estetiske transaksjonen finner sted når leseren har fokus på det som *skjer* under lesingen, og hva hun eller han opplever når teksten belyses av elevens egne kreative meningsskaping og erfaringer.

Skillet mellom estetisk og efferent transaksjon er begreper som kan overføres til arbeidet med tekster om kulturmøter, og konkret i arbeidet med *de Andre*. Filmen kan i norskklasserommet behandles som et innlegg i asyldebatten hvor vi kan snakke om budskap, avsender, retoriske virkemidler, ordvalg og intertekstualitet. Men filmen kan også behandles som et kunstverk hvor elevenes egne opplevelser og erfaringer, personlig og felles, er med på å gjøre temaet kulturmøter relevant for elevene og være startpunkt for diskusjon. Olins bruk av symboler,

poetiske innslag og musikk er eksempler på elementer som kan oppleves veldig forskjellig blant elevene. En balanse mellom efferent og estetisk lese måte i fellesskap kan ideelt sett både ta emosjonelt engasjement og en kritisk avstand til det som vekker empati seriøst.

Drøftingen av kulturmøter med utgangspunkt i samtidstekster finner sted i spenningsfeltet mellom den efferente og den estetiske lesningen. Litteratur i klasserommet skal ikke bare forføre, men den skal heller ikke bare behandles som informasjon. Samspillet mellom litteraturen som møtested og som en ytring som skal analyseres, kan være et godt utgangspunkt for drøftingen av kulturmøter, og norsklæreren kan bruke sin didaktiske verktøykasse for å fremme begge lese måter i klassesamtalen. I kapittelet om tidligere forskning skal vi se at litteraturen som møtested ofte knyttes til utvikling av toleranse og empati gjennom et fokus på innlevelse i litteraturarbeidet. Om litteraturen skal være et møtested, mener jeg at de vanskeligere sidene ved møtet også har sin plass. Tekster om møtet med de Andre fører ikke alltid bare til forståelse, men kan også blant annet føre til forvirring, sinne eller redsel. Om en estetisk transaksjon skal tas seriøst, bør det være rom for at slike reaksjoner uttrykkes, og inkluderes i pendlingen mellom opplevelse og analyse.

## 2.3 Muntlige ferdigheter

Til vendingen mot literacy hører også et tydeligere fokus på muntlig kompetanse i K06, sammenliknet med tidligere læreplaner. Slik som tekstkompetanse, er muntlig kompetanse en sammensatt kompetanse:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Med innføringen av grunnleggende ferdigheter har alle fag ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter, men som det står i sitatet over, har norskfaget et spesielt ansvar. Hvilke implikasjoner kan dette ha for muntlig drøfting av kulturmøter med utgangspunkt i samtidstekster? Læreplanen definerer muntlige ferdigheter som mer enn å være velformulert. Gode muntlige ferdigheter kjennetegnes også av evne til å lytte, svare på andres ytringer og til å skape mening sammen med andre. Dette er relevant for mine vurderinger av lærerens muligheter og utfordringer i undervisningen, da jeg har valgt å ta utgangspunkt i muntlig drøfting i klassesamtale. Muligheter og utfordringer i undervisningen i det aktuelle kompetansemålet er slik knyttet til elevenes evne til å engasjeres i samtale med de andre

elevene, filmen og læreren. Under begrepene “helklassesamtale” og ”klassesamtale” mener jeg den åpne og offentlige interaksjonen i klassen som i prinsippet har hele klassen som mottagere (jf. Öhrn, 1990, s. 71).

## 2.4 Fra kulturarv til kulturmøter

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Som nevnt finnes det i K06 en tendens til å åpne norskfaget mer mot verden utenfor nasjonen og utenfor skolen. Fokus på ”vår felles kulturarv” viker i kompetansemålene på bekostning av at elevene skal lese tekster fra andre land og kulturer, og at mangfoldet innad i Norge trer tydeligere fram (Bakken, 2008; Hovdenak & Riksaasen, 2010). Jeg mener denne utviklingen ikke bare kan regnes som en overfladisk tilpasning til en globalisert virkelighet, men må ses i sammenheng med nyere pedagogiske refleksjoner rundt det flerkulturelle.

Når språklig og sosiokulturell heterogenitet og pluralitet både i og utenfor klasserommet er blitt det normale framfor unntaket, trenges en mer helhetlig tilnærming til situasjonen enn toleransetrening, andrespråklæring og ”internasjonal uke”, slik ulikhetene tradisjonelt har blitt taklet (jf. Allemann-Ghionda, 2004; Duraturo, 2001). Interkulturell pedagogikk<sup>3</sup> er en samlebetegnelse på mange ulike tilnærminger til omgang med heterogenitet i skolen, men særlig to prinsipper går igjen: For det første etterlyses en holistisk tilnærming til det flerkulturelle, hvor ikke bare er minoriteten skal tilpasse seg, men også majoriteten. For det andre er anerkjennelse av forskjeller like viktig som likebehandling. Målet er med andre ord ikke å finne et felles møtested hvor alle er enige, men å leve sammen som forskjellige. Det interkulturelle kan ikke først og fremst anses som et problem, men bør framstilles som en virkelighet som elevene skal lære seg å navigere i. Om pedagogikken er ”interkulturell”, har lite med kulturell og sosioøkonomisk sammensetningen av klasser å gjøre, men med skoleorganisasjonen som et hele. Hvilke bilder av samfunnet som dominerer i undervisningen, er en del av dette (Aguado & Malik, 2006; Allemann-Ghionda, 2004; Santos, Araújo e Sá, & Simões, 2012).

---

<sup>3</sup> I norsk forskning har begrepet flerkulturalitet vært brukt mest i denne forskningen. I Europa har begrepet interkulturalitet i stor grad tatt over, da dette begrepet bedre beskriver interaksjonen mellom ulike grupper (jf. Leeman, 2003).

Når jeg ser kompetansemålet om kulturmøter i lys av interkulturell pedagogikk, mener jeg det er mer relevant å knytte kompetansemålet til praktisk omgang med forskjellige perspektiver på emnet, enn til en abstrakt søken etter felles verdier. Lærerens oppgave er slik ikke å lede elevene fram til konsensus, da dette ofte vil bety å framheve majoritetens virkelighetsbilder på bekostning av ulike minoriteter i klasserommet. Kanskje er dette særlig viktig i samtale om hvem Vi er, da dette er et spørsmål som ikke bare trekker linjer for fellesskap, men også for utestenging. Lærerens oppgave er å legge til rette for en samtale hvor ulike perspektiver på konkrete situasjoner artikuleres. At det står i læreplanen at kulturmøtene skal *drøftes*, underbygger dette perspektivet. Jeg er her altså ikke først og fremst opptatt av hvordan enkeltelever ”møter” asylsøkerne, men hvordan klassens tilnærming til et eventuelt mangfold av perspektiver er. Hemmer eller fremmer tilnærmingen drøftingen?

Det må her klargjøres at jeg tar utgangspunkt i kompetansemålene og i formål for norskfaget. I læreplanens generelle del forekommer fortsatt mange vendinger av typen ”vår felles kulturarv”, ”våre nedarvede tradisjoner” og ”vår kultur”. Den generelle delen av læreplanens mangel på et globalt perspektiv og klare deling mellom Oss nordmenn/europeere og de Andre er forøvrig blitt kraftig kritisert (bl. a. Dykesteen Nilsen & Sønneland, 2010; Pihl, 1999).

## 2.5 Oppsummering

Jeg har her klargjort hvordan jeg forstår kompetansemålet jeg undersøker ut fra norsklæreplanen i K06, og jeg har slik gjort rede for hva jeg anser som ideelle forutsetninger for den felles drøftingen. Dette gir meg flere konkrete spørsmål til analysen. Lytter elevene, svarer de på hverandres, lærerens og filmens ytringer? Hvordan vektles efferente og estetiske tilnærminger til filmen i samtalen? Utvikles kunnskaper om kulturmøter i samtalen? I hvilken grad finner en drøfting, slik som jeg har skissert over sted? Om elevene svarer på hverandres ytringer, utfordrer de da hverandres utsagn, lærerens utsagn, filmens utsagn? Hvordan takler elever og lærer eventuell uenighet? I neste kapittel vil jeg vise hvordan kritisk diskursanalyse kan brukes til å svare på min overordnede problemstilling, både ved å sette disse mange spørsmålene inn i et teoretisk rammeverk, og ved å gi konkrete analyseredskaper.

## 3 Teori

Jeg har valgt å bruke kritisk diskursanalyse (CDA) som teoretisk grunnlag og metode for å analysere klassesamtalen. CDAs styrke er at den kan plukke ”helt vanlige” samtaler fra hverandre, slik som den i undersøkelsen, og peke på mønstre og strukturer som former den felles meningsskapingen, og dermed læringen. Jeg setter beskrivelsen av CDA inn i teorikapittelet, da CDA som metode for analysering av data ikke kan løsrives fra CDA som teori (Fairclough, 2001, s. 121). Dette er fordi CDA forutsetter en bestemt oppfatning av blant annet sammenhengen mellom språk, kunnskap, makt og emansipasjon (jf. Jørgensen & Phillips, 2002). Valget av CDA som metode vil dermed ha betydelige konsekvenser for teori som ligger til grunn for både analyse og diskusjon.

I analysen av klassesamtalen er jeg interessert i å undersøke hvilke maktstrukturer vi ser konturene av i klasserommet. Spørsmålet om hvordan disse strukturene gir muligheter og setter begrensinger for trening i drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter, vil stå i fokus. For å kunne belyse dette spørsmålet er dette kapittelet delt inn i tre deler. Først vil jeg utdype hvordan begrepene diskurs, kontekst og makt forstås i CDA. Etter å ha forklart disse grunnbegrepene, vil jeg gå nærmere inn på hvordan vi kan forstå følelsers funksjon i klassesamtalen, i lys av CDA. I den neste delen av kapittelet vil jeg drøfte konsekvenser av å bruke CDA i didaktisk sammenheng. Etter at jeg har gjort rede for CDA generelt og CDA i forbindelse med læringsteori, vil jeg beskrive mine spesielle analysefokus, nemlig konstruksjonen av en forståelse av et Oss og et Dem. Jeg velger dette fokuset fordi jeg mener de representerer spesielle muligheter og utfordringer for samtale om filmen *de Andre*, og for samtale om kulturmøter generelt. Til slutt vil jeg sammenfatte de teoretiske perspektivene.

### 3.1 Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse

I innledningen til *Language and Power* (2001 [1989]) beskriver Norman Fairclough CDA som et verktøy for å øke bevisstheten rundt forbindelsen mellom språk og makt. Han er opptatt av hvordan språk både tilslører, opprettholder og fornyer maktrelasjoner i dagens samfunn. En viktig forutsetning for CDA er forståelsen av språket som en slags slagmark, karakterisert av forskjellighet og maktkamp framfor en standardisert størrelse, slik vi finner det i grammatikker og ordbøker. Denne oppfatningen kan føres tilbake til blant annet poststrukturalistisk teori, kritisk teori og pragmatikk. Viktige navn er her Michel Foucault,

Jürgen Habermas, J. L. Austin og John R. Searle. Språket og samfunnet er her bundet sammen i ett tett dialektisk forhold. Homogeniseres og standardiseres språket, så er dette ifølge Fairclough alltid gjort med makt (2001 [1989], s. 18-19).

En videre forutsetning for CDA er forståelsen av subjektet som underlagt strukturer det selv ikke er herre over. Disse strukturene er ikke forankret i subjektet selv, men i historiske, sosiale og politiske forhold. Michel Foucault er hovedleverandør for denne subjektforståelsen, men mens han var mest opptatt av hvordan strukturene former oss, har CDA også et fokus på hvordan vi former diskursene gjennom sosial kamp (Fairclough, 2001 [1989], s. 61; Foucault, 1999 [1970], s. 21; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 65). Denne relasjonen mellom meningsskaping i kommunikasjon på mikronivå og strukturer på makronivå står i sentrum for alle former for diskursanalyse. Den *kritiske* diskursanalysen skiller seg ut ved å ha et klart mål om å gjøre folk i bedre stand til å yte motstand mot og endre fastlåste og urettferdige strukturer. Begrepet *kritisk* må her forstås som å gjøre sammenhenger mellom språk, makt og meningsskaping synlige (Fairclough, 2001 [1989], s. 1-4).

### **3.1.1 Tekst, diskurs og kontekst**

CDA tar utgangspunkt i et pragmatisk syn på språk, hvor utgangspunktet for studiet av språk er sosial praksis, framfor språk som system (Fairclough, 2001 [1989], s. 7). Mens en tekst er et resultat av en prosess, er en diskurs hele prosessen av sosial interaksjon, inkludert teksten. Dette vil si at en diskurs både inneholder produksjonsprosesser og tolkningsprosesser. Disse er igjen plassert i en bestemt kontekst. Tekstanalysen er slik bare en del av diskursanalysen. Johan C. Tønnesson et. al. (2002, s. 220) definerer diskurs som ”en institusjonelt og historisk forankret tenke, tale- handlings- og væremåte”. Ifølge Yngve Hågvar er slik diskursanalysen ”en analyse av hvordan en tekst er tilpasset en bestemt kontekst, og hvilke tenke-, tale-, handlings og væremåter denne teksten uttrykker i den aktuelle konteksten” (Hågvar, 2007, s. 18).

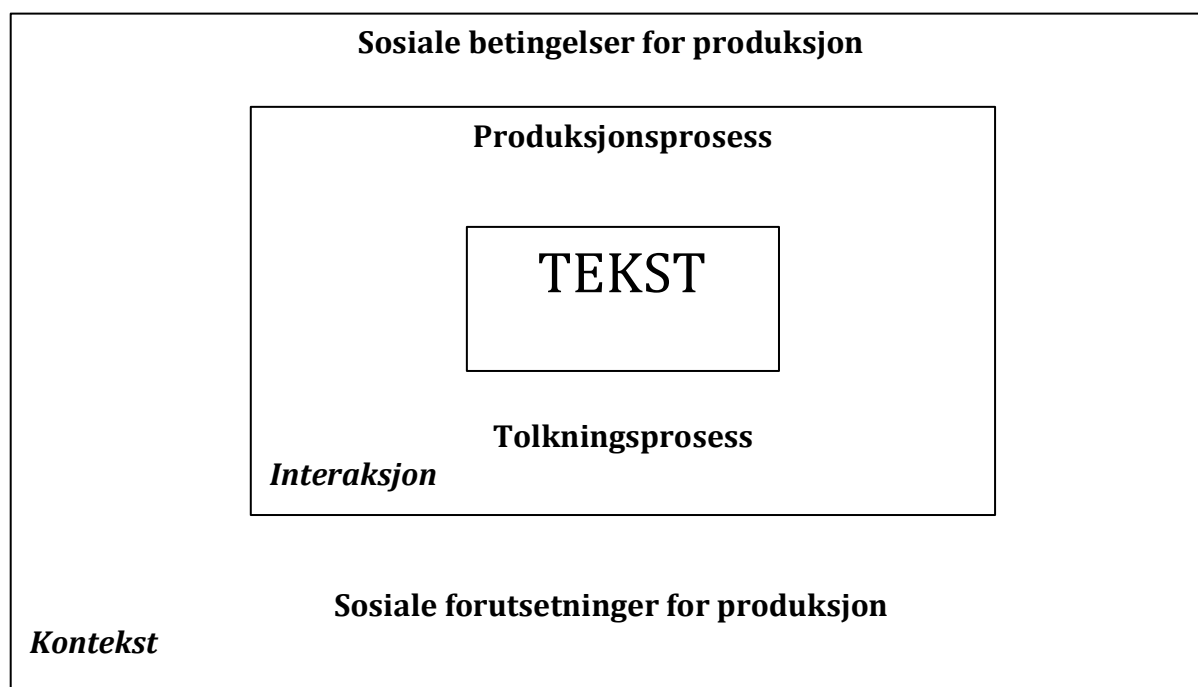
De fleste utøvere av CDA tar utgangspunkt i to nivåer av kontekst, med bakgrunn i en inndeling av etnografen og antropologen Bronislaw Malinowski (Hitching & Veum, 2011, s. 28). Han skiller mellom den spesifikke situasjonskonteksten og den generelle kulturkonteksten. Den institusjonelle konteksten er en del av kulturkonteksten. Dette er en



viktig påpekning for min analyse, hvor skolekonteksten spiller en viktig rolle.

Sammenhengen mellom tekst og kontekst kan framstilles grafisk, som vist i figur 1 (jf.

Fairclough, 2001 [1989], s. 21):



**Figur 1. Diskurs som tekst, interaksjon og kontekst**

Kulturkonteksten befinner seg i det ytterste laget. I det midterste laget finner vi situasjonskonteksten, mens selve teksten, klassesamtalen i vårt tilfelle, er kjernen.

Diskursanalysen består så i å peke på sammenhengen mellom de tre nivåene (Fairclough, 2001 [1989], s. 21). Hvordan legger kontekst føringer på hva som sies og ikke sies, hvordan ting sies, hvem som ytrer seg, og hvordan ytringer forstås? Hvilke muligheter og hindringer for drøfting av kulturmøter finnes i vår kontekst, til forskjell fra for eksempel en samtale mellom venner etter å ha sett *de Andre* på kino? I analysen vil jeg også operere med en tekstuell kontekst. Klassesamtalen finner sted rett etter at elevene har sett dokumentarfilmen, og filmen blir slik den konkrete ytringen klassesamtalen er et svar på. Filmen utgjør slik også en viktig ramme for klassesamtalen (jf. Svennevig, 2009, s. 146)

Avgrensning av den kontekstuelle rammen er et av diskursanalysens største problemer, og er ikke mulig å løse. Rammen vil aldri kunne bli en objektiv størrelse, men alltid konstruert ut fra analysens problemstilling (Hitching & Veum, 2011, s. 29). I min analyse står

kulturkontekstens forståelser av asylsøkere sentralt, sammen med forskning på klasesamtalen og arbeid med litteratur i klasserommet. Ved å avgrense fokuset mitt til dette, vil jeg gå glipp av andre perspektiver, som også former diskursen. Dette gjelder for eksempel betydningen av etnisitet og kjønn i klasserommet, kategorier som flere diskursanalytikere har vært interessert i.

### **3.1.2 Makt i klasserommet**

Å peke på sammenhengen mellom tekst og kontekst innebærer i CDA en analyse av maktforholds betydning for kommunikasjonen. Det er viktig å trå varsomt når det gjelder forståelse av maktforhold i klasserommet, da det er lett å dra forhastede slutninger. Dette er først og fremst fordi CDAs bruk av maktbegrepet skiller seg fra hverdagsbruken av maktbegrepet, som ofte forbindes med tvang og undertrykkelse. Slik er det ikke i CDA, hvor forståelsen av makt er tatt fra Foucaults diskursteori. Makt er her, i likhet med diskurser, ikke noe noen besitter, men noe som er spredd utover ulike sosiale praksiser. Maktens fremste kjennetegn er ikke undertrykkelse, men dens produktive kraft. Makt former kunnskap og diskurs, legger føringer for sosiale roller, bestemmer kategorier for forståelse av virkeligheten og forholdet mellom kategorier. Slik gir makten oss rammer for kommunikasjon og sosialt liv (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 13-14). Det finnes ingen sosial interaksjon uten makt, men problemet oppstår når mønstrene av dominans opprettholdes, stivner, reproduseres og til slutt blir en selvfølge. Praksiser som er blitt en selvfølge, er ifølge Fairclough den mest effektive formen for makt, da vi ikke en gang kan forestille oss en annen måte å gjøre ting og å tenke om ting. Mønstre for mening i sosial handling kalles i CDA *ideologier* (Fairclough, 2001 [1989], s. 86-87; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 63, 75).

Overført på virkeligheten i klasserommet betyr dette at makt ikke først og fremst skal forstås som noe lærer eller elever *har*, men som noe som sirkulerer mellom lærer og elever, som bygger relasjoner, som opprettholder samtaler og som bygger ny kunnskap (Rex & Schiller, 2009, s. 35-36). Flere klasseromforskere har pekt på viktigheten av å undersøke interaksjonen mellom lærere og elever i studier av makt i klasserommet, framfor å fokusere på makt som noe lærer eller elever utøver overfor hverandre. Dette betyr ikke at elever har tilgang til like mange handlingsstrategier som lærerne har, men at elevene er aktører, ikke bare subjekter for makten i klasserommet (bl.a. Garpelin, Lindblad, & Sahlström, 1995; Golish & Olson, 2000; Nordahl, 2003; Sahlström & Lindblad, 1998). Teksten som analyseres, regnes slik ikke som

en direkte representasjon av maktforhold, men som en interaksjon hvor eventuelle asymmetrier i kommunikasjon kommer til overflaten. Gjennom bruk av språk forsøker aktørene blant annet å posisjonere og identifisere seg selv og hverandre (Luke, 1995, s. 20). Analysen av denne interaksjonen handler først og fremst om sammenhengen mellom modellens innerste og midterste lag, mellom tekst og situasjonskontekst.

En videre konsekvens av CDAs maktbegrep er at maktstrukturer i et enkelt klasserom ikke er isolert fra maktstrukturer i kultur- og institusjonskonteksten. Klasserommets kobling til resten av samfunnet innebærer videre at lærer og elever tar med seg forskjellige typer kunnskap inn i klasserommet. Kunnskapen som tas med inn i klasserommet, kan være koblet til andre diskurser enn skolediskursen, og kan både skape muligheter og utfordringer. At elevene tar med seg annen kunnskap inn i klasserommet, kan skape muligheter ved at den kan utfordre klasserommets "selvfølgeligheter" og maktstrukturer. Et eksempel på en viktig utfordring ved dette er at kunnskapen elevene tar med seg hjemmefra, kanskje ikke anerkjennes som relevant eller sann kunnskap. Dette kan skape en konflikt mellom hjem og skole (bl.a. Banks et al., 2005; Heath, 1983). En videre utfordring er at maktstrukturer utenfra vil kunne manifestere seg i klasserommet, og ofte vil disse også kunne reproduseres gjennom klasserommets praksiser. Diskursanalyse knyttet til skolen har i denne sammenheng særlig vært opptatt av kjønnsroller og omgang med elever fra minoritetsgrupper (bl.a. Arnesen, 2000; Arnesen, Mietola, & Lahelma, 2007; Baxter, 2002; Bergvall & Remlinger, 1996).

Lærerens tilgang til makt kommer til uttrykk blant annet gjennom kontroll over innhold i klassesamtalen og tale-tur. Hun<sup>4</sup> kan framheve ytringer hun mener er relevante, og overse ytringer hun mener er irrelevante eller upassende. Dette er lett å få øye på. Hvordan kan elevers tilgang til makt komme til uttrykk? Rex og Schiller (2009, s. 35) skriver at elevene har del i makten i klasserommet når de viser uavhengighet av læreren i løsning av oppgaver, eierskap til lærestoffet, har mestringsforventning og er med på å bidra til klassens kunnskap. Slik sett kommer kanskje maktforhold i klasserommet ekstra tydelig til syne når oppgaven er å drøfte, noe som krever denne aktive deltakelsen. Om elevene ikke utfordrer hverandres og lærerens synspunkter, drar inn kunnskap og synspunkter fra andre domener enn skolen, om de ikke vil eller tør eller får lov til å bidra til klassens kunnskap, kan en forklaringsmodell være at noe står i veien for "maktens flyt" i klasserommet. Den kritiske diskursanalysen

---

<sup>4</sup> Framfor å alltid si "hun eller han" om læreren, skriver jeg for enkelhets skyld konsekvent bare "hun". Dette er fordi læreren i undersøkelsen min er en kvinne

stopper ikke ved beskrivelsen, men har som mål å ta den undertrykte gruppas side og bidra til en jevnere maktbalanse (Fairclough, 2001 [1989], s. viii; Jørgensen & Phillips, 2002, s. 64). Å høre marginaliserte stemmer i klasserommet, øvelse i å høre sin egen stemme og erfaring med å snakke i gruppe øker igjen muligheten for at flere av elevene senere i livet deltar i samfunnsdebatt og våger å heve stemmen mot skjeve maktforhold privat og offentlig (Fine, 1993; McDevitt & Kioussis, 2004; Trzyna & Miller, 1997).

Det må presiseres her at mitt fokus er selve klassesamtalen. Lærerens, skoleledelsens og politikkenes generelle kontroll over arbeidsmåter, innhold i undervisning, regler og sanksjoner er ikke objekt for min analyse av maktforhold, selv om disse i realiteten har innvirkning på klassesamtalen.

### 3.1.3 Språk og makt

Fairclough deler inn i tre områder for maktens uttrykk, nemlig kontroll over relasjoner, kontroll over diskursens innhold og kontroll over subjektposisjoner. Distinksjonen må regnes som et analyseverktøy, da kategoriene i praksis glir over i hverandre (Fairclough, 2001 [1989], s. 39). Jeg skal kort beskrive hva de tre måtene å kontrollere diskursen på innebærer, da disse kategoriene også er viktige i analysen.

Kontroll over relasjoner handler om maktrelationene i diskursen. Hvem har rett til å gi ordre, og hvem må utføre oppgavene som tildeles? Kontroll over relasjoner knytter Fairclough (2001 [1989], s. 39, 124) blant annet til kontroll over turtaking og til språkhandlinger.

Teorien om språkhandlinger ble utviklet av Austin på femtitallet, og sammenfattet i boka *How to do things with words* (1962). Grunnprinsippet bak teorien er at vi ikke bare formidler informasjon i kommunikasjon, men at vi også utfører handlinger overfor den vi snakker med. Austins elev Searle (1969) delte språkhandlingene inn i fem kategorier (her jf. Svennevig, 2009, s. 61-68): *Konstativer* forteller noe om verden, blant annet gjennom påstander, gjengivelser eller historier. *Direktiver* ber adressaten om å gjøre noe, blant annet gjennom spørsmål (ber om svar), ordre, anmodninger eller invitasjoner. Med *kommissiver* forplikter taleren seg på en framtidig handling, for eksempel ved å love noe, eller å tilby noe. Videre uttrykker *ekspressiver* en form for psykologisk tilstand hos taleren, som å uttrykke glede, unnskyldte seg eller å gratulere. Den siste språkhandlingen, *kvalifiseringer*, skaper en ny virkelighet gjennom erklæringer. Dette foregår som regel innenfor institusjonelle rammer,

slik som ved inngåelse av ekteskap. Kontroll over diskursen er knyttet til språkhandlinger gjennom mønstre for rettigheter eller plikter til å utføre bestemte språkhandlinger (Fairclough, 2001 [1989], s. 131). I kommunikasjonsmønsteret i klassesamtaler utfører for eksempel læreren mange direktiver, mens elevene holder seg stort sett til konstativer.

Kontroll over innhold handler blant annet om hva som regnes som relevant kunnskap. Den som avgjør sjanger og mål for den kommunikative aktiviteten, hvilke synspunkter som framheves og hvilke som overses, har tilgang til kontroll over innholdet i diskursen (Fairclough, 2001 [1989], s. 123). Slik henger kontroll over innhold tett sammen med kontroll over relasjoner, da noen språkhandlinger gir mer tilgang til kontroll over innhold enn andre, for eksempel rett til å stille spørsmål eller gi ordre. I analysen skal vi imidlertid se at tilgang til kontroll over innhold ikke nødvendigvis er proporsjonal med kontroll over relasjoner.

Kontroll over subjektposisjoner handler om hvilke sosiale roller som står til disposisjon for deltakerne. På en skole har vi blant annet lærer, elever og rektor. Elevene er ikke elever bare fordi de er innskrevet ved skolen, men fordi de oppfører seg som elever: De kommer til skolen, og de følger regler om hva man kan si og ikke si, gjøre og ikke gjøre, i klasserommet. Slik reproduseres den sosiale strukturen hver morgen når elevene og læreren kommer til skolen og ikke bestemmer seg for å bryte med disse rollene (jf. Fairclough, 2001 [1989], s. 31). Jeg skal senere også knytte emosjoners betydning i klassesamtaler til subjektposisjoner.

### **3.1.4 Emosjoner, CDA og skolediskurs**

I de siste årene er følelsers diskursive rolle blitt undersøkt av forskere innenfor forskjellige felt, deriblant pedagogikk (bl.a. Bamberg, 1997; Boler, 1999; Davies & Harré, 1990; Micciche, 2005). Dette henger sammen med en økt interesse innenfor mange disipliner for forbindelsen mellom det emosjonelle og det kognitive. Flere peker på nødvendigheten av å undersøke emosjoners<sup>5</sup> sosiale og historisk konstruerte karakter, som knytter oss til diskurser i fellesskapene vi er en del av (bl.a. Ahmed, 2004; Hochschild, 1983; Zembylas, 2002). Det

---

<sup>5</sup> Jeg vil her stort sett bruke begrepet *emosjoner* framfor følelser. Dette gjør jeg for å unngå koblingen til kroppen og det å føle som verb, og dermed koblingen til det individuelle. Jeg gjør ikke dette fordi jeg mener at emosjoner ikke har noen plass i kroppen og det individuelle, men fordi emosjonenes diskursive funksjoner er i fokus her.

tradisjonelle synet på emosjoner som noe individuelt, privat, kroppslig og autentisk utfordres av studier av emosjoners kollektive, politiske, kulturelle og språklige aspekter. Denne måten å betrakte emosjoner på knytter dem til diskursanalysens område, da de blir en del av en ”institusjonelt og historisk forankret tenke, tale- handlings- og væremåte” (jf. Tønnesson et al., 2002).

Hvordan kan vi knytte emosjoner til diskursanalysens begreper? I boka *The Discursive Mind* (1994) beskriver Rom Harré og Grant Gillet emosjoners språklige posisjoneringsfunksjon. Ved å gi uttrykk for emosjoner posisjonerer vi oss moralsk og estetisk i forhold til andre. Dette gjør emosjoner til diskursive handlinger. Bamberg (1997) videreutvikler denne teorien i sine egne teoretiske og empiriske studier. Hans hypotese er at når vi omtaler emosjoner, er ikke hovedmålet å beskrive en følelse, slik vi forklarer hvordan sykkelene vi akkurat har kjøpt, ser ut. Hovedmålet er å lede tilhørerne til å forstå oss, slik vi vil forstås. Dette finner han også støtte for i sine empiriske undersøkelser. Han viser i sine studier også hvordan emosjoner er tett knyttet til narrativer og perspektiver på hendelsesforløp, og hvordan emosjoner brukes til det formål at tilhørerne skal ta fortellerens perspektiv. Å knytte emosjoner til posisjonering og overbevisning om en representasjon av virkeligheten er første skritt på veien til å kunne knytte emosjoner til begreper som diskurs, makt og ideologi. Det neste skrittet består i å knytte den omtalte posisjoneringen til det kollektive og til sist til selvfølgeliggjøring. Dette vil jeg forsøke i det følgende.

Sarah Ahmeds (2004) forståelse av emosjoner blir ofte brukt i sammenheng med diskursanalyser hvor emosjoner tas i med i betraktningen. Ahmeds fokus er emosjoners politiske aspekter og emosjoners koblinger til sosial praksis. Hun peker på hvordan emosjoner tradisjonelt er blitt knyttet til ”naturen”, et lavere utviklingsstadium, til kvinnekroppen og en uønsket sårbarhet for påvirkning. I motsetning til dette er rasjonalitet blitt ansett som et evolusjonært framskritt, og dermed overlegent emosjoner. Det finnes ikke bare et hierarki mellom det emosjonelle og det rasjonelle, men også innenfor det emosjonelle. Noen emosjoner anses som siviliserte, og andre anses som tegn på svakhet. Å være ”hard” anses ofte som fravær av emosjoner, men Ahmed mener vi må heller se på dette som en annen emosjonell tilnærming til andre enn typisk ”myke” emosjoner. Evnen til å kontrollere emosjoner og vise passende emosjoner til riktig tid tilhører en evolusjonsnarrativ – eller la oss si en evolusjonsideologi (s. 3-4). Denne evolusjonsideologien rettferdiggjør kontrollen

over emosjonene. Her kommer vi inn på et kjernen i Ahmeds tilnærming til emosjoner, som også knytter hennes teori til CDA både som teori og som metode. Ahmed skriver:

So rather than asking 'What are emotions?', I will ask 'What do emotions do?'. In asking this question, I will not offer a singular theory of emotion, or one account of the work that emotions do. Rather, I will track how emotions circulate between bodies, examining how they 'stick' as well as move (2004, s. 4)

At emosjoner sirkulerer, knytter jeg til Ahmeds perspektiv på emosjoner som noe som ikke bare starter inni oss og får et eksternt uttrykk, men også noe som kan ha sitt opphav utenfor oss, i form av sosiale og kulturelle praksiser (s. 9). Denne modellen er en motsetning til det psykologiske innenfra-ut-perspektivet. Ahmeds *outside in*-perspektiv ligger nært CDAs oppfatning av subjektet og makt, og slik kan vi med Ahmeds definisjon som utgangspunkt stille flere spørsmål som er relevante for CDA. Hvilke emosjoner er "passende" i klasserommet og i samtale om kulturmøter og kulturkonflikter, hvilke klistrer seg fast? Hvilke emosjoner presses ut, og forsvinner? Hvilke emosjoner fremmes i klasserommets praksiser? Hvordan står disse i forhold til kulturkonteksten? Hvem har eventuelt fordeler av at nettopp disse emosjonene klistrer seg fast? At emosjoner "sirkulerer", gjør det kanskje lett å forveksle emosjoner med maktbegrepet. Jeg vil her understreke at jeg i lys av CDA betrakter emosjoner som underlagt ideologier, ikke omvendt.

De siste årene har dette diskursive perspektivet på emosjoner også blitt tatt med inn i pedagogisk forskning, og her har også koblingen mellom emosjoner i klasserommet og Foucaults maktbegrep blitt utdypet (bl.a. Boler, 1999; Zembylas, 2005). Boler tar i boka *Emotion and Power* (1999) utgangspunkt i Foucaults teori om hvordan diskurser internaliseres av subjekter og former dem, og hun er også opptatt av hvordan subjektene har evne til motstand og endring av maktforhold. Skolen er kontekst for hennes undersøkelser, og hun har sett på hvordan elever internaliserer den dominante kulturens regler for emosjoner. Boler betrakter emosjoner både som en måte å få kontroll på, og en måte å gjenvinne kontroll på. Som eksempel på det siste nevner hun borgerrettsbevegelsen i USA og den feministiske bevegelsens bruk av stolthet og sinne (s. 113). Emosjoner i må likhet med makt her ikke forstås som noe elever og lærere *har*, Boler betegner dem som medium for kommunikasjon, og forming og forhandling av etikk og posisjoneringer (s. 21). Sett i sammenheng med Ahmeds karakterisering av emosjoner som sirkulerende: Når emosjonene blir *sittende fast*, blir de et naturlig medium for kommunikasjon.

Micalinos Zembylas (2002, 2005) har sett på ”regler” for amerikanske læreres emosjoner (jf. begrepet "feeling rules" i Hochschild, 1983). Ifølge Zembylas er reglene for emosjoner i skolen som oftest er skjult under betegnelser som ”etiske retningslinjer”, ”profesjonelle teknikker” eller ”pedagogisk kunnskap”, og er derfor vanskelig å få øye på. Men et mønster han peker på, er hvordan empati, ro og vennlighet anses som ”passende” læreremosjoner og tegn på profesjonalitet. På den andre siden anses sinne, sårbarhet og engstelse som typisk upassende for lærere (2002). Det er et viktig poeng at lærere forholder seg til både institusjonelle, historiske og politiske diskurser når det gjelder emosjoner. Zembylas beskylder moderne læringsteorier for å unngå dette perspektivet, og dermed ikke måtte konfronteres med vanskelige spørsmål som institusjonell rasisme og sexisme (2005, s. 15). Med dette perspektivet knytter han emosjonell posisjonering til en bredere kulturkontekst, hvilket harmonerer med diskursanalysens oppfatning av at det finnes en sammenheng mellom tekst og kontekst.

Med utgangspunkt i Ahmeds, Bolors og Zembylas’ analyser forlater vi slik den tradisjonelle oppfatningen av emosjoner som noe privat, apolitisk, individuelt, autentisk og irrasjonelt – også når vi analyserer interaksjon i klasserommet. Gillet, Harré og Bamberg viser hvordan emosjoner er knyttet til språk og posisjonering. Ahmed viser hvordan hva som regnes som ”passende” og ”upassende” emosjoner, er knyttet til sosiale praksiser og ideologier, og er i stadig bevegelse. Bolor og Zembylas knytter disse perspektivene til skolen, og viser hvordan skolen er en arena for emosjonell disiplinerings, og at både elever og lærere internaliserer emosjonelle regler. Bolor og Zembylas viser også hvordan situasjonskonteksten henger sammen med kulturkonteksten og ideologier som finnes der. Slik ser vi at det å ta emosjoner med i betraktningen i CDA kan åpne for interessante perspektiver på interaksjon, makt, kontroll, emansipasjon og læring i klasserommet.

Det er flere måter å tilnærme seg emosjoner i diskursanalyse på. Jeg vil her understreke at min analyse fokuserer på hvordan elevene gir uttrykk for emosjoner i *hva* de sier, og ikke *hvordan* de sier det. Jeg gjør for eksempel ingen systematiske analyse av hvordan elevene bruker pauser, kroppsspråk eller av endring i stemmeleie, men fokuserer på innholdet i ytinger. Analysen ser slik på én blant mange måter å uttrykke emosjoner på.



## 3.2 CDA og læringsteoretiske perspektiver

Som nevnt i kapittelets innledning vil teorien som CDA hviler på, også påvirke de læringsteoretiske perspektivene i analysen. Det er grenser for sammenlikningen, da teoriene kommer fra ulike fagfelt med ulike historier og formål – ja, med utgangspunkt i forskjellige diskurser, kan man kanskje si. Det ikke bare CDA som gir føringer for mitt perspektiv på interaksjonen i klasserommet, men også forskning på muntlighet i skolen gir oss relevante analysebegreper til diskursanalysen. I det følgende vil jeg drøfte konsekvenser av CDA som teori og metode for undersøkelsens læringsteoretiske utgangspunkt. Sosiokulturelle perspektiver på læring vil her stå sentralt. Jeg vil vise hvor teorien CDA bygger på, kan overlappe med læringsteoriene jeg presenterer, og hvor pedagogisk teori kan utfylle forståelsen av hva som skjer i klasserommet. Til slutt vil jeg presentere noen begreper fra forskning på klassesamtalen, som jeg også vil bruke i analysen.

### 3.2.1 Forståelse av kunnskap og språk

Ifølge diskursanalytisk teori er kunnskap et produkt av våre kategoriseringer, ikke direkte refleksjoner av en virkelighet der ute. Kunnskap om hva som er sant og usant, konstrueres i sosial interaksjon (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 6). At læring skjer i fellesskap, og at kunnskap slik er tett knyttet til sosial praksis, kan også knyttes til sosiokulturelle perspektiver på læring (Säljö & Moen, 2001; Vygotskij, 1962). Læringens sosiale karakter er også et prinsipp som ligger til grunn for analysens fokus på elevenes evne til å i *fellesskap* drøfte et tema, framfor fokus på hva som foregår inne i den enkelte elev, kognitivt og emosjonelt. Jeg betrakter ikke ytringene i klassesamtalen som uavhengige av hverandre, men som en del av en interaksjon. Denne oppfatningen av kommunikasjon er også grunnleggende for diskursanalyse (Hitching & Veum, 2011, s. 24).

Ifølge Faircloughs CDA er meningsskaping, og slik kunnskap om verden, tett knyttet til språkbruk og kontekst. Denne sammenhengen finner vi også i sosiokulturelle perspektiver på læring. Undervisningen forstås her som overføring av menneskelig erfaring, lagret i språk, til en annen kontekst. Klassen, eller *læringsfellesskapet*, oversetter så disse erfaringene til sin kontekst, slik at det gir mening. Dermed kommuniseres, produseres og reproduseres kunnskapen i kulturen gjennom språket i kontekst (Säljö & Moen, 2001, s. 35-36). Slik kan vi si at samtalen blir en grunnform for læring. Vi ser her at sosiokulturelle perspektiver på læring heller ser på mulighetene for læring som ligger i fellesskapet og i språket, mens CDA,

i alle fall i praksis, har fokusert mer på det problematiske i språkbruk. På den ene siden er det viktig å beholde en konstruktiv innstilling i en didaktisk undersøkelse – målet med denne analysen er ikke å fortelle om alt som er galt med undervisningsopplegget, men også å si noe om muligheter for god undervisning. På den andre siden kan CDAs fokus på sammenhengen mellom maktstrukturer i tekst og kontekst hjelpe oss til å stille spørsmål ved selvfølgheter i klasserommet.

Ved å lære begreper, kategorier og strategier for tenkning får elevene mulighet til å skape mening i tilværelsen sammen. I sosiokulturelle perspektiver på læring har læreren derfor en viktig funksjon, og maktens positive konstruktive potensial står i sentrum også når det gjelder autoritetspersoner (Dysthe, 1995, s. 54). Jeg anser dette som en viktig poengtering når vi bruker CDA i klasserommet. En ”fri” drøftende samtale er avhengig av en lærer som hjelper elevene til å skape mening gjennom språket, og dette innebærer selvfølgelig også å hjelpe elevene til å utfordre egne og andres ytringer. Selvfølgelig skal vi også analysere lærerens bidrag kritisk, men med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver på læring, særlig ut fra Vygotskys teori, anser jeg det ikke som et grunnleggende problem at forholdet mellom lærer og elever er asymmetrisk. Spørsmålet er heller hvordan det asymmetriske forholdet kan brukes til å fremme meningsutveksling og drøfting.

### **3.2.2 Begreper for analyse av lærer-elev-interaksjon**

For å si noe om hvordan læreren i praksis kan bidra til at elevene er med på å konstruere klassens kunnskap, kan vi trekke inn begreper fra forskning på klassesamtaler. Tre nyttige begreper er *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting*. Disse begrepene er blitt utviklet av Martin Nystrand (1997), en amerikansk skoleforsker som utviklet det han kalte en ”sosial-interaktiv læringsmodell”, med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier om læring. Han setter denne læringsmodellen som motsetning til den klassiske ”presenterende undervisningen” (norske oversettelse fra Dysthe, 1995; Nystrand, 1997, s. 19). Denne siste typen undervisning knytter han til et objektivt kunnskapssyn, hvor lærer, lærebok eller andre autoriteter besitter kunnskapen som skal formidles. Den sosial-interaktive undervisningen inkluderer elevenes egne erfaringer og tolkninger, og denne undervisningsformen handler mer om forståelse enn formidling av kunnskap, og baseres på dialog (Dysthe, 1995, s. 49-51). Hvordan kan en lærer i praksis skape rammer for dialog? Her kommer de tre nevnte begrepene inn. Disse vil jeg her forklare nærmere, med utgangspunkt i Dysthes oversettelse (1995, s. 57-59).

*Autentiske spørsmål* er spørsmål hvor svaret ikke er gitt på forhånd. Spørsmålene kalles autentiske fordi den som stiller spørsmålet, ikke vet svaret, men spør for å få vite, i motsetning til inautentiske spørsmål hvor læreren vet svaret, men stiller spørsmål for å kontrollere elevens kunnskap. Autentiske spørsmål tar elevenes refleksjoner og tolkninger på alvor og signaliserer en holdning til kunnskap som går utover reproduksjon av fakta. Andersson-Bakken (2014) har vist at også spørsmål fra læreren som formuleres som ”åpne” eller autentiske, kan brukes til å samle inn bestemt informasjon fra elevene – altså at det kan finnes et ”riktig” svar på et spørsmål som ”hva tror dere Per tenkte da han så trollet?”. I undersøkelsen definerer jeg autentiske spørsmål ut fra lærerens formuleringer, ikke på grunnlag av antatt intensjon. *Opptak* innebærer oppfølging av elevsvar ved å bruke svaret i påfølgende spørsmål. Dette kan for eksempel handle om videreutvikling av resonnement eller utdypingsspørsmål. Opptakene signaliserer at elevenes kunnskaper er verdifulle, og at de bidrar til den felles meningskapningen. Motsetningen er at læreren stiller nye spørsmål hver gang hun får et svar. En slik klassesamtale vil være mer preget av brudd og lærerens kontroll over innhold og roller i undervisningen. Når elever tar opp noe en annen elev har sagt tidligere i det vedkommende sier, kan vi også snakke om opptak. *Høy verdsetting* forklares best ved dens motsetning: Lav verdsetting finner sted når lærerens tilbakemelding på elevsvar er evaluerende, som ”riktig” eller ”bra”. Dette signaliserer at læreren har svaret på spørsmålene, og elevenes oppgave er å svare rett. Høy verdsetting betyr at læreren tar elevenes bidrag seriøst og går inn i dialog med elevene når de bidrar i klassesamtalen. Høy verdsetting kan likne opptaket, fordi undervisningen styres av elevenes bidrag, men fokuset ligger her på interaksjonen mer enn bruk av kunnskapen.

Jeg har tidligere skrevet at vi ut fra et CDA-perspektiv kan si at elevene har del i makten i klasserommet når de bidrar til den felles kunnskapen som konstrueres, når de tar med kunnskap fra andre områder inn i klasserommet, og når de har mestringsforventning. Autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting kan være med på å skape en slik situasjon. I sammenheng med drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter er disse begrepene kanskje ekstra spennende, fordi alle elevene har erfaringer med temaene fra utenfor klasserommet. Da over 2/3 av klassen har minoritetsbakgrunn og 1/3 av klassen i lengre perioder har bodd i et annet land, har elevene kanskje mer personlig erfaring med temaet enn læreren selv.

### 3.2.3 Det flerstemmige klasserommet

I tillegg til Nystrands begreper ønsker jeg å dra inn enda to analysebegreper, nemlig *flerstemmighet* og *lyttingens* rolle. Dette er komponenter som jeg anser som svært viktige i forståelsen av interaksjon i klasserommet, men som ikke står sentralt i Faircloughs CDA. Begrepene kan knyttes til Bakhtins språkfilosofi og dialogbegrep (f.eks. Bakhtin, 1984), og Dysthes (1995) tilpasning til klasseromskonteksten vil være utgangspunkt for min redegjørelse.

For å forstå hva som står på spill i Bakhtins dialogteori, må man først forstå at Bakhtin anser dialogen som grunnleggende for vår eksistens. Vi eksisterer kun i forhold til andre, og dette forholdet konstitueres i en evig pågående dialog. En ytring står aldri alene, men er på en eller annen måte alltid et svar på tidligere ytringer og venter på framtidig respons. Ytringer kan være muntlige, men de kan også være skriftlige, som en tekstmelding, en vitenskapelig artikkel eller en hel bok. Ytringer kan også være non-verbale, som et maleri. Forståelse og mening oppstår i møtet mellom budskap og reaksjon. Læring ligger i dette perspektivet ikke i å inkorporere det læreren sier, men i spenningen mellom ytringer, i spenningen mellom Meg og de Andre (Dysthe, 1995, s. 61-63).

Med utgangspunkt i Bakhtins teori lanserer Dysthe (1995, s. 205) begrepene ”det flerstemmige” og ”det monologiske” klasserommet (jf. Bakhtin, 1981, s. 263). Dette er ikke ment som to absolutte kategorier, men heller som to ytterligheter, hvor virkelighetens klasserom inneholder elementer av begge. Den monologiske undervisningen baserer seg på enveiskommunikasjon fra den som ”vet”, til de som ”ikke vet”. Forelesninger, inautentiske spørsmål og lærerens evaluering av elevsvar er typiske for slik undervisning.

Lærerforelesninger i seg selv trenger ikke peke i retning av et monologisk klasserom, om denne inngår i et bredere undervisningsopplegg hvor andre stemmer settes opp mot forelesningen. På den andre siden kan elevstyrte aktiviteter, som gruppearbeid, også være monologiske om elevene med sterkest stemme dominerer samtalen, eller elevene er mer opptatt av å være enige enn å stå i dialog (jf. Asplund, 2010). Det flerstemmige klasserommet karakteriseres ifølge Dysthe ved at elevene har tro på at de har noe å komme med, og at ikke bare de sterkeste, mest velartikulerte og intellektuelle stemmene tas seriøst. Det er viktig at ulike virkelighetsoppfatninger får brytes mot hverandre, og at elevene lærer å møte andre perspektiver enn sitt eget. Elevene kan også trenes i å innta andre perspektiver fra andre

elever, andre tekster eller andre tider. I tillegg til Nystrands begreper nevner Dysthe rollespill og veksling mellom skriving og samtale som praktiske hjelpemidler for å skape et flerstemmig klasserom – rollespill for å trene på perspektivveksling, og interaksjon mellom det skriftlige og muntlige fordi noen elever tenker best skriftlig, og andre muntlig. Når begge formene har plass i klasserommet, aktiveres flest mulig elever og flest mulige stemmer. Det er viktig å understreke at læreren ikke er tilbaketrukket i det flerstemte klasserommet, men spiller en viktig rolle for å legge til rette for interaksjonen (jf. Alexander, 2006).

Adrian Blackledge (2012, s. 625) argumenterer for at Bakhtins stemmebegrep tilfører et viktig perspektiv til CDA, da forestillingen om flerstemmighet gjør ”interaksjonen i det ideologiske og det ideologiske i interaksjonen” synlig. Gjennom en anerkjennelse av det flerstemmige ved interaksjon får vi ifølge Blackledge tilgang til et perspektiv på en tekst ”nedenfra” framfor å stille oss ”over” teksten og luke bort alt som er for rotete og komplekst til å samle under én ren ideologi. Slik kan vi med CDA også innta perspektivet til de marginaliserte, selv om deres stemmer er svake.

Lytting inntar en sentral stilling i Bakhtins dialog, og dette kan vi også overføre til klasesamtalen. Uten lytting kan ikke elevene og lærer virkelig svare på hverandres ytringer. Kriterier for god lytting er ikke bare å la taleren snakke ut og beholde øyekontakt. Lytting handler også om å forsøke å holde tråden som den andre startet, kunne gi konstruktiv respons, og å kunne oppfatte ulike perspektiver i ytringer (Adelmann, 2009). Slik kan vi knytte lytting til Nystrands opptak og høy verdsetting, og slik har vi også et redskap for å analysere lyttingens kår i klasserommet. Gjennom å undersøke hvilke ytringer elever og lærere tar opp ved senere anledninger, hvor de uttrykker enighet eller uenighet, og hvilke ytringer som overhøres, kan vi også si noe om hvilke stemmer som dominerer.

Vi ser flere paralleller mellom Dysthes begreper om flerstemmighet og CDAs oppfatning av ideell kommunikasjon (jf. Fairclough, 2001 [1989], s. 62). Begge teoriene anser det som en idealsituasjon at virkelighetsoppfatninger blir konfrontert med hverandre og satt i dialog. Begge teorier anerkjenner ytringers kontekst for å være avgjørende. Dysthes begreper er laget med klasseromskonteksten som utgangspunkt, og kan slik være et egnet verktøy til å forstå vilkår for maktstrukturer i konteksten jeg undersøker. Samtidig er det svært viktig å understreke at jeg i sammenheng med CDA ikke bruker begrepet ”stemme” i betydningen av en individuell og autentisk stemme, som læreren har i oppgave å hjelpe eleven med å finne. I

lys av CDA finnes ingen ”autentisk” stemme, men det finnes diskurser. Elevene kjenner til forskjellige diskurser, og ulike diskurser muliggjør ulike perspektiver på kulturmøter og kulturkonflikter. Alt er ikke diskurs, men utenfor diskursene finnes ikke språk. Benytter man seg av språk, benytter man seg av diskurs. Dette betyr også at elevene ikke bare har tilgang én stemme, men mange, og disse stemmene kan også motsi hverandre (jf. Ellsworth, 1989; Smidt, 2001). Dysthe (2012, s. 64) skriver: ”Det monologiske kan forstås som rådende når tvil, spørsmål og motsigelse ikke har noe rom, når det flertydige blir entydig, og når autoritative fasitsvar erstatter søking etter utvidet forståelse”. Det flerstemmige klasserommet er kjennetegnet av flere stemmer, men klasserommet kan være monologisk, om alle stemmene i grunn sier akkurat det samme.

### **3.2.4 Oppsummering**

Min bruk av CDA som teorigrunnlag og metode henger tett sammen med et sosiokulturelt læringssyn. At kunnskap er sosialt konstruert, betyr ikke at kunnskap er avhengig av konsensus. Kunnskap, også i norskfaget, innebærer et kritisk perspektiv. Å tvinge fram en forhastet konsensus er ifølge Fairclough en maktstrategi for å fremme ideologier, mens det han kaller kommunikasjon – en diskusjon hvor deltakerne stiller likt – er den ideelle situasjonen (2001 [1989], s. 62). Sosiokulturelle perspektiver på læring klargjør at en slik situasjon er avhengig av en lærer som legger til rette for kommunikasjonen. Dysthes begrep ”det flerstemmige klasserommet” kan brukes for å fordype forståelsen av muligheter og utfordringer i klasseromdiskurser, og Nystrands sosial-interaktive læringsmodell gir oss konkrete eksempler på hvordan undervisningen kan legge til rette for at makt over innhold og mulige posisjoner flyter bedre i klasserommet. Det jeg i analysen setter opp som ideal for den drøftende klassesamtalen, er slik ikke konsensus, eller at elevene svarer slik de tror læreren anser for ”riktig”, men forhandling om mening, som både innebærer utfordring av ytringer, åpenhet for ulike perspektiver, ulike emosjonelle tilnærminger til temaet, aktiv lytting og aktiv deltakelse. Jeg mener også at utdraget om muntlige ferdigheter i norskfaget fra forrige kapittel (s. 8) støtter denne oppfatningen.

## **3.3 Utvalgte tematiske fokus i analysen**

Jeg har fram til nå utdypet hvilket teoretisk utgangspunkt jeg har for analysen av *hvordan* elever og lærer interagerer, og vil nå presentere noen teoretiske perspektiver på *hva* som drøftes. Det finnes et utall innfallsvinkler til drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter.

Noen legger særlig vekt på møteperspektivet, mens andre legger vekt på konfliktperspektivet. Noen legger vekt på lokale forhold, mens andre tar utgangspunkt i mer abstrakte tema. I klassesamtalen som jeg undersøker, ligger vekten som nevnt på kulturmøter. Kulturmøtet finner sted på to nivåer: For det første handler filmen om enslige mindreårige asylsøkeres møte med Norge. For det andre er møtet med disse flyktningenes historier et møte mellom elevene i klasserommet og guttene i filmen. Grensen mellom Oss og de Andre og spørsmål om ansvar er tema i samtalen. Jeg vil her utdype hvilke teorier jeg tar utgangspunkt i for omgang med de diskursive størrelsene Vi og Dem i analysen. Gjennom denne forklaringen vil begrepene relevans for forståelsen av kulturmøter tre fram.

### **3.3.1 Diskurser om Oss og de Andre**

Innholdet i begrepene Oss og Dem har ofte vært gjenstand for diskursanalyse eller for analyser som likner. Analysene har blant annet tatt for seg diskurser om nasjonalisme, kjønn, og etnisitet (f.eks. Billig, 1995; Cameron, 1997; Teo, 2000). Edward Saids bok *Orientalism* (1978) er en av de mest kjente analysene av konstruksjonen av Vi-Dem-dikotomien med grunnlag i kulturelle forskjeller. Saids konkrete anliggende er å se hvordan fagdisiplinen orientalismens Orient i virkeligheten ikke finnes, men er basert på flere hundre års konstruksjon av en diskurs om verden utenfor Vestens grenser. Denne konstruksjonen hadde ikke bare betydning i akademien og i kunsten, men fikk ifølge Said realpolitisk betydning gjennom kolonialismen, og ”kunnskapen” om Østen ble reproduisert og konsolidert i kolonialistenes beretninger (Said, 2003 [1978]).

Selv om Saids analyse av orientalismen er blitt kritisert for å være uvitenskapelig, eller for å forenkle komplekse samfunnsforhold (f.eks. Halliday, 1993), er den like fullt interessant på et prinsipielt plan: Det vi forstår som ”det Andre” eller ”det/den Fremmede”, baseres ikke nødvendigvis på virkeligheten, men kan være et resultat av en diskurs om den Andre. Videre er det viktig at vår forståelse av den Andre er uløselig knyttet til vår forståelse av oss selv. Ja, kanskje den handler mer om oss selv enn den Andre, da vår identitet konstitueres i forskjell til den Andre. I *Orientalism* peker Said på at de orientalskes egenskaper som sensuelle, eksotiske, barnslige, irrasjonelle og ute av stand til å ha ”skikkelige” verdier var direkte negasjoner av Vestens selvilde (2003 [1978], s. 39-40).

Da skoleklasser er fellesskap hvor kunnskap produseres og reproduseres, er det relevant å undersøke hvordan dette skjer i samtale om flyktninger – en gruppe som ofte anses som de Andre i norske og europeiske diskurser (Gullestad, 2002; Lynn & Lea, 2003). Hvem er Vi og hvem er de Andre i klassesamtalen? Er det ulike meninger i klasserommet om begrepenes innhold? Hvordan forhandles disse ulike meningene? Hvilke ytringer blir lyttet til, og hvilke overhøres? Spiller elevenes egne erfaringer med migrasjon noen rolle, og på hvilken måte, i så fall? Hvilke diskurser finnes det spor av i samtalen? Hvordan reagerer elevene på Olins problematisering av skillet mellom Oss og Dem? Kan vi identifisere utfordringer og muligheter tematiseringen av vår forståelse av Oss og Dem gir i undervisningen? Dette er spørsmål som blir aktuelle i analysen av klassesamtalen.

### 3.3.2 Ideologi og kollektive emosjoner i møtet med den Andre

Å kategorisere en gruppe som ”utenfor Oss” eller de Andre, betegnes i faglitteraturen ofte som ”othering”. Begrepet har vært mest forsket på i gruppepsykologien, men er også viktig i sammenheng med kulturmøter, og her har *Orientalism* vært et viktig verk (Dervin, 2012). ”Othering” er også et viktig begrep i Ahmeds teori om politiske emosjoner, som ble omtalt tidligere i dette kapittelet. Hun knytter de kollektive emosjonene tett sammen med oppfatninger av hvem som er innenfor og utenfor Vår gruppe, og viser hvordan de Andre ofte ses på som kilde for Våre emosjoner, som sinne, skam eller redsel. Ahmed skriver:

[E]motions are not simply something ‘I’ or ‘we’ have. Rather, it is through emotions, or how we respond to objects and others, that surfaces or boundaries are made: the ‘I’ and ‘we’ are shaped by, and even take the shape of, contact with others”(2004, s. 10).

I boka *The Cultural Politics of Emotion* (2004) bruker Ahmed selv møtet med asylsøkere som et eksempel på et utgangspunkt for kollektive emosjoner. Asylsøkere er en svært mangfoldig gruppe, men de kategoriseres som nevnt i mange diskurser som én størrelse. Ahmed peker på hvordan asylsøkere i disse diskursene ofte anses som kilden for Vårt ubehag, fordi de Andre, gjennom å ikke tilhøre Oss, setter Oss som størrelse i fare. Dette gjør de blant annet ved å framstilles som en trussel mot velferdsstaten (som tilhører Oss), eller ved å ikke klare å leve opp til våre idealer.

Ahmed skriver at det nevnte ubehaget er basert på forestilte kollektive eller nasjonale verdier. Hun peker på hvordan framstillingen av virkeligheten hvor asylsøkerne utgjør en trussel, ikke bare peker på årsakssammenhenger, men tilbyr tilhørerne å innta visse emosjonelle posisjoner. For eksempel henger kjærlighet for en ”ren” nasjon sammen med frykt for de



Fremmede. Denne framstillingen av virkeligheten er ikke isolert fra historie, politikk og kultur, men henger igjen sammen med forestillingen om nasjonalstaten som et fellesskap av like med felles verdier (jf. Ahmed, 2004, s. 1-2; Iversen, 2014). Vi ser slik at både kategoriseringer av Oss og Dem, av ”like” og ”annerledes” og emosjonell posisjonering kan knyttes sammen med ideologier som har sin forankring hinsides situasjonskonteksten. For denne undersøkelsen betyr dette at både resonnementer og emosjoner i klasseromdiskursen må betraktes i en bredere kontekst.

### **3.3.3 Norske diskurser om empati i møte med den Andre**

Å kun dra fram en diskurs om fremmedfrykt i sammenheng med Vi-Dem-dikotomien i kulturkontekst, gjenspeiler på ingen måte den norske virkeligheten tilstrekkelig. Andersen (2014) tar utgangspunkt i blant annet Ahmeds teorier, og skriver om kosmopolitisk empati som en del av den moderne forestillingen om ”det norske”. Han trekker linjer fra Bjørnson og Nansen til vår tid og peker på byggingen av Norge som en humanitær supermakt og et ”godhetsregime” (jf. Tvedt, 1995). Denne vekten på den medfølende tilnærmingen til den Andre kan knyttes til det bredere begrepet humanitarisme (bl.a. Fassin, 2012). Humanitarisme er bygget på ideen om at alle mennesker er like mye verd, og ideologien kan blant annet knyttes til avskaffelse av slaveri, til menneskerettighetene, til opprettelse av ikke-statlige organisasjoner som Røde Kors og Leger Uten Grenser, og til bistand generelt.

I sentrum av ideologien står imidlertid ikke bare en idé, men også på en emosjonell sensibilitet for den Andres lidelser. Denne sensibiliteten kommer til uttrykk gjennom ”moralske emosjoner” som medfølelse og barmhjertighet. Dider Fassin skriver at humanitarismen har utviklet seg til å bli et språk hvor verdier og emosjoner knyttes sammen til én størrelse (2012, s. 1). Denne uløselige sammensetningen gjør at et fokus på rettferdighet i politikken og i bistandsorganisasjoner erstattes av en mobilisering av medfølelse. Denne humanitære fornuften, som Fassin kaller den, blir presentert som en løsning på verdens ulikheter og urettferdighet, hvilket igjen rettferdiggjør en diskurs som tildekker strukturelle grunner for ulikhet. ”What, ultimately, is gained, and what is lost, when we use the terms of suffering to speak of inequality, when we invoke trauma rather than recognizing violence”?, spør Fassin (s. 6). I slutten av boka *Humanitarian reason* (2012) konkluderer han slik:

Humanitarian reason, by instituting the equivalence of lives and the equivalence of suffering, allows us to continue believing – contrary to the daily evidence of the realities we encounter – in this concept of humanity which presupposes that all human beings are of equal value because they belong to one moral community. Thus humanitarian government has a salutary power for us because by saving lives, it

saves something of our idea of ourselves, and because by relieving suffering, it also relieves the burden of this unequal world order (s. 252).

Slik beskriver Fassin humanitarismen og dens praksiser som en virkelighetskonstruksjon som hjelper oss i rike, vestlige land med å omgås med verdens urettferdighet, uten å måtte gi slipp på ideen om at vi lever i en verden hvor alle mennesker anses som like mye verd.

Den medfølende eller medlidende tilnærmingen til ulikhet i verden er blitt undersøkt mer kritisk de siste årene, særlig på grunn av dens politiske betydning i vestlige land (bl.a. Badiou, 1996; Berlant, 2004; Brown, 2006; Fassin, 2012). Blant andre Lauren Berlant har undersøkt medfølelsens ambivalente forbindelse til likhet og privilegium. På den ene siden er humanitarismen bygget på en idé om at alle mennesker er like mye verd, men på den andre siden impliserer medfølelse et privilegium. ”The sufferer is *over there*”, skriver Berlant (2004, s. 4). Medfølelsen impliserer at Jeg-et eller Vi-et som føler, har mulighet til å gjøre noe for å hindre lidelsen. Slik innebærer emosjonen medfølelse implisitt et asymmetrisk forhold mellom den lidende og den medfølende. En ideologi som baseres på medfølelse, er slik med på å sementere en forestilling om et (privilegert) Oss og et (mindre privilegert) Dem. Slik er medlidenhet som emosjon ikke en maktnøytral emosjon.

Er Olins film en del av en slik humanitaristisk diskurs? På mange måter kan den tolkes slik. Dette er blant annet fordi hun i starten av filmen understreker at vår motivasjon for å beskytte de svakeste i samfunnet bør baseres på en erkjennelse av at vi selv er sårbare. Slik utgjør ideen om alle menneskers likeverd og følelsen av en forbindelse til den Andre bærebjelken i filmens diskurs. Samtidig spiller skyld en så viktig rolle i dokumentarfilmen at vi kan stille spørsmål om filmen virkelig har en slik rensende eller selvfeirende funksjon, som Fassin sikter til i sitatet på forrige side, og vi ser slik at møtet med den Andre også utløser den ambivalensen Berlant peker på. Her ser vi altså også hvordan medfølelse som kollektiv emosjon (jf. Andersen, 2014) kan utløse ambivalens i relasjon til den Andre, eller direkte negative emosjoner. Ikke bare Olin, men også oppsiktsvekkende mange andre norske samtidstekster om kulturmøter behandler møtet med den mindre privilegerte Andre (Hovda, 2015), og i kapittelet om klasseromdiskursens kontekst vil jeg gi en rekke eksempler på slike tekster. Skyld eller skyldfølelse for ikke å se eller ta ansvar for de Andres barn er sentrale i flere av disse tekstene, slik som i Olins dokumentar. Danske Devika Sharma (2013) stiller spørsmål om de privilegertes uttrykk for ambivalente emosjoner i møte med den Andre en reaksjon på humanitarismens skråsikkerhet på Vår godhet. Slik står litteraturen som

tematiserer denne emosjonelle ambivalensen i et komplekst forhold til humanitarismen, da den ikke tilbyr noen alternativ forståelse av forholdet mellom Oss og Dem, men er preget av tvil om Vår godhet i denne relasjonen.

### 3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for viktige begreper i Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvordan emosjoner kan regnes som del av diskurser, og hvilke læringsteoretiske konsekvenser bruk av CDA i klasserommet kan ha. CDAs teoretiske grunnlag har mye til felles med sosiokulturelle perspektiver på læring, og CDAs mål kan kanskje sammenliknes, men ikke likestilles, med Dysthes begrep ”det flerstemmige klasserommet”, som har grunnlag i Bakhtins dialogfilosofi. I tillegg til dette har jeg presentert begrepene *autentiske spørsmål*, *opptak* og *høy verdsetting* som eksempler på hvordan læreren kan skape et rom hvor makten til å produsere kunnskap kan flyte friere i klasesamtalen. Jeg har også redegjort for hvordan flerstemmighet er avhengig av lytting.

Jeg har valgt å fokusere på konstruksjonen av et Oss og et Dem i analysen av klasesamtalen. Dette er et tema som på en eller annen måte vil være aktuelt i alle samtaler om kulturmøter, og vil også være et punkt som representerer spesielle muligheter og utfordringer for drøftingen. Kulturmøter ligger på mange måter i selve konstruksjonen av disse størrelsene – møtet med den Andre, men også konstruksjonen av et Vi. Åpenhet for ulike perspektiver på kulturmøter innebærer også åpenhet og refleksjon rundt hvor skillet mellom Oss og Dem går, og hva Vårt forhold til den Andre består i. Ved å henvise til Ahmeds teorier om kollektive emosjoner har jeg vist at emosjoner også spiller en viktig rolle i møtet. Dette er fordi et Vi ikke bare konstrueres med grunnlag i en felles historie, eller felles verdier, men også med grunnlag i en kollektiv posisjonering i møtet med den Andre. Deretter pekte jeg på to ulike ideologier, nasjonalisme og humanitarisme, som jeg mener er sentrale i samtidens forståelse av asylsøkerne. Emosjoner og subjektrollene de tilbyr oss, er med på å forme diskurser om asylsøkerne, og om forholdet mellom Oss og Dem. Filmen *de Andre* kan sies å høre hjemme i en humanitaristisk diskurs, og det vil videre være sentralt i analysen å undersøke hvordan elevene reagerer på dette. For det første gjelder dette hvordan de vektlegger humanitarismen og andre stemmer i klasesamtalen, og for det andre hvilke rolle Olins problematisering av privilegium spiller i samtalen. I kapittel 6 vil jeg gi en klarere beskrivelse av mulige forståelsesrammer for møtet med flyktninger innenfor en humanitaristisk diskurs.

## 4 Tidligere forskning

Da dette er en didaktisk oppgave, er skoleforskning rammen for min forståelse av interaksjonen i teksten som analyseres. Jeg vil i det følgende skissere opp relevant nordisk og internasjonal skoleforskning på to områder, nemlig helklassesamtalen og emosjoners betydning i arbeid med litteratur. I den første delen tar jeg for meg forskning som er relevant for analysen av maktstrukturer i klasserommet. Denne delen er altså først og fremst knyttet til det første forskningsspørsmålet mitt. Til slutt i denne delen vil jeg også presentere noen studier som har gått direkte på klassediskusjoner om kontroversielle tema. Temaene kulturmøter og kulturkonflikter inneholder mange stridsemner. Dette gjelder også temaet i samtalen jeg undersøker, hvilket vi har sett i de siste årenes debatter om behandlinger av flyktninger. Jeg går her ut fra Robert Stradlings definisjon av begrepet kontroversiell (sitert i Liljestrand, 2002, s. 43): "those problems and disputes which divide society and for which significant groups within society offer conflicting explanations and solutions based on alternative values".

Del to av denne gjennomgangen vil handle om forskning på elevers arbeid med litteratur i klasserommet. Særlig arbeid med litteratur om eller av den Andre er her interessant. I denne delen vil emosjoners rolle i klasseromdiskursen spille en viktig rolle, og slik være relevant for besvarelsen av mitt andre forskningsspørsmål. Her vil jeg først gjennomgå relevant skandinavisk forskning på litteraturarbeid i klasserommet. Denne forskningen kan si noe om hvordan elevene i klassen er vant med å snakke om litteratur i klasserommet. Dette gjelder da også hvilke emosjoner forskjellige studier har pekt på som framtreddende i dette arbeidet. Jeg vil deretter presentere internasjonal forskning på litteraturundervisning knyttet til kulturmøter og grensen mellom Oss og de Andre. Til slutt vil jeg sammenfatte funnene, knytte disse til mitt teoretiske utgangspunkt, og til den overordnede problemstillingen. Her vil jeg forsøke å klargjøre hvordan tidligere forskning kan belyse problemstillingen min, og hvilke nye perspektiver analysen min kan bidra med.

Før jeg begynner presentasjonen av tidligere forskning, vil jeg understreke at alle generaliseringer her må tas med forbehold. Det arketypiske klasserommet finnes ikke. Det samme undervisningsopplegget kan mottas komplett ulikt i to forskjellige klasserom. Formålet med denne gjennomgangen er slik å gi mulige rammer for forståelse av

interaksjonen i klasserommet jeg undersøker, ikke å forklare hvilke forutsetninger elevene og læreren nødvendigvis har.

## **4.1 Helklassesamtalen**

### **4.1.1 Norsk forskning på muntlighet**

I analysen av dataene fra prosjektet ”Klasserommets praksisformer etter Reform 97” kom det fram at kun rundt sju prosent av tiden i klasserommet på 9. trinn ble brukt på planlagt helklassesamtale (Klette, 2003, s. 59). Dette betyr ikke at dialog mellom lærer og elever i norske klasserom er en sjelden sak: Kirsti Klette peker på at det finnes mye dialog mellom lærer og elever i norske klasserom, men disse er veldig ofte ufaglige og usystematiske. Disse samtalene er ifølge hennes forskning framfor alt preget av sjekking av fakta og enkelthendelser samt utspørring av tidligere gjennomgått fagstoff (Klette, 2003, s. 65). Dette er et fenomen som starter fra første skoleår og fortsetter gjennom hele skolegangen. Den planlagte klassesamtalen representerer slik kun en liten del av den muntlige interaksjonen i klasserommet.

Funnet av mye usystematisk dialog i klasserommet kan ses i sammenheng med en svak tradisjon for metaundervisning i muntlige ferdigheter i norsk skole (Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012), dette til tross for at norskfaget har en egen muntlig karakter. Elevene er med andre ord ikke vant til å fokusere på *hvordan* de er muntlige. Dette funnet knyttes til en lite konfronterende stil og en samtalekontrakt om å beskytte hverandres ansikt (jf. Goffman, 1967). At flere studier har pekt på at lærer ofte gir positive, generelle tilbakemeldinger, men lite konkret, konstruktiv kritikk eller ros, kan kanskje også settes i sammenheng med de lite konfronterende og usystematiske samtalene (Klette, 2003, s. 49; Matre, 2009; Svenkerud, 2013, s. 214). I tillegg bør det nevnes at en studie av Vibeke Aukrust (2003), som var del av Klettes prosjekt, viste at de sjeldne gangene en klassesamtale fant sted, ga lærerne sjelden plass til utdypende resonnement og oppklaringsspørsmål.

Sekvenser hvor læreren stiller spørsmål, eleven svarer og lærer stiller videre spørsmål eller evaluerer svaret, kalles i forskningslitteraturen for IRF- eller IRE-sekvenser. IRF/E står for Initiation, Response og Feedback/Evaluation (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Denne strukturen har lenge vært sentral i forskning på språklig interaksjon i klasserommet, og språkforskere har funnet dette mønsteret i klasserom over hele verden (Mercer, 1995, s.

29). Mange studier har pekt på hvordan strukturen fungerer passiviserende og kontrollerende, da lærer har kontroll over tema og tur, og evaluerer svar. Denne kontrollen kan lett knyttes til CDAs maktbegrep. Jeg vil likevel ikke legge mye vekt på IRF/E-strukturens betydning for maktstrukturer, da selve strukturen sier lite om kvaliteten på spørsmål, svar og tilbakemeldingen, eller faktiske maktforhold i interaksjonen (Aukrust, 2003; Hultin, 2006; Liljestrand, 2002). Om klassesamtalen jeg analyserer, viser seg å være formet av IRF/E-strukturen, er dette dermed et *utgangspunkt* for analyse, heller enn en påvisning av maktforhold i seg selv. I denne sammenheng er doktoravhandlingen til Andersson-Bakken (2014) verd å nevne. I klasserommene hun har undersøkt, finnes mange åpne spørsmål, sammenliknet med funn i flere internasjonale studier. Begrepet ”åpne spørsmål” ligger nært opp til begrepet ”autentiske spørsmål”, som jeg bruker i analysen. At det stilles mange åpne spørsmål i norsk skole, kan bety at det er tradisjon for at elevene aktivt får ta del i kunnskapsproduksjonen. Samtidig viser Andersson-Bakken i avhandlingen at læreren kan bruke åpne spørsmål til å samle inn bestemte svar hun ønsker seg. Dette er en påminnelse om at kontekst for spørsmål er viktigere enn selve formuleringen, hvilket er viktig å ta med inn i analysen.

#### **4.1.2 Deltakelse i helklassesamtalen**

Flere undersøkelser av klassesamtalen som undervisningsform har pekt på at det som regel kun er to deltakere i klassesamtalen: lærer og klassen (bl.a. Lerner, 1993; Sahlström, 1999). Elevgruppa som én størrelse er med andre ord lærerens samtalepartner. Henning Fjørtoft (2014) viser til studier som viser at elever har en tendens til å vende blikket mot læreren når de snakker i klasserommet, selv når en annen elev er adressat for det eleven som har ordet sier. Det er læreren, ikke først og fremst medelevene som skal anerkjenne utsagnet. Dette finner gjenklang i annen forskning som antyder at ”elevene finner sin stemme og sitt retoriske ståsted i klasserommet gjennom lærerens anerkjennelse.” (s. 140). Når elevene sitter på rekker vendt mot tavla, forsterkes denne tendensen (Cazden, 2001, s. 88). Denne konstellasjonen er også vanlig i norsk skole fra mellomtrinnet og oppover (Klette, 2003, s. 45). At elever er mest opptatt av læreren, kan kanskje også være en forklaring på studier som viser at elever er høflige i sin resepsjon av medelevers utsagn i klasserommet, men uinteressert og lite lyttende (Fjørtoft, 2014, s. 136). Dette forholdet gjelder særlig muntlige presentasjoner, men kan kanskje også overføres på annen muntlig aktivitet.

Aukrusts (2003) kvantitative undersøkelse av samtaledeltakelse i norske klasserom viste at gjennomsnittlig antall elever som deltar i klassesamtaler, går nedover jo eldre elevene blir. I 9. klasse lå deltakerprosenten på 66,9 prosent, og 46,1 prosent av elevytringene kom fra de tre mest deltakende elevene i klassen. Aukrust påpeker likevel at terskelen for deltakelse virker å være lav, og elever slenger ofte inn kommentarer fra sidelinjen uten å få tildelt tur. Men mens kommentarer fra sidelinjen ofte hadde karakter av iver i barneskolen, signaliserer kommentarene i 9. klasse ofte motstand og ironi. Aukrust tolker dette dithen at elevene begynner å etablere deltakerregler som går på tvers av lærerens (s. 105).

Steve Walsh beskriver i boka *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* (2011) hvordan læreren har kontroll over språklig interaksjon i klasserommet. Positive sider ved lærerens kontroll er blant annet at kommunikasjonen holdes i gang, det gir trygghet, gjør samtalen til en kollektiv aktivitet og gir samtalen retning. Men på den andre siden kan lærerens dominans glatte over konflikter i klasserommet. Han peker blant annet på at lærere ofte går ut fra at de har forstått hva elevene sier, når de kanskje ikke har forstått. Dette kan gå utover elevenes læring. Han peker også på at lærertalen likner mer en monolog enn en dialog (2011, s. 4-9). Dette er en interessant påpekning, om vi ser dette i sammenheng med rollen sosiokulturelle perspektiver på læring tildeler læreren som forbilde: Målet for klassesamtalen i undersøkelsen er å få i gang en meningsutveksling og felles drøfting. Om lærer ikke selv begir seg ut i diskusjon, gjør seg angripelig for å blir motsagt, kan vi da forvente at elever skal kunne diskutere?

#### **4.1.3 Helklassesamtale om kontroversielle tema**

En studie som berører spørsmålet om lærerens vilje til å begi seg ut i dialog, er en nederlandsk undersøkelse av klassesamtaler i kulturelt heterogene klasser rundt sensitive tema. Hester Radstake og Yvonne Leeman (2010) gjennomførte et forsøk hvor noen lærere fikk i oppgave å lede diskusjoner i klassene sine med utgangspunkt i korte filmer om kjønnsdiskriminering eller ytringsfrihetens grenser. Læreren som forskerne selv mener var den dyktigste til å lede diskusjonen, ytret, i motsetning til de andre lærerne, flere ganger egne meninger for å utvide elevenes horisont, når hun merket at elevene var ”for enige”. Det lyktes henne slik å få fram flere perspektiver og komme ned på et dypere nivå enn i diskusjonene til de andre undersøkte klassene. Hun oppfordret elevene til å snakke åpent, og viste dem slik også hvordan dette ser ut. Hun henvendte seg ofte til elever som ikke hadde bedt om ordet i

diskusjonen selv, og brukte også erfaringer fra tidligere diskusjoner i klassen rundt et liknende tema i forberedelsen. Det bør nevnes at denne læreren oppgav å ha mye erfaring med slike diskusjoner. De andre lærerne ville ikke dra inn elevenes personlige opplevelser i diskusjonene om ytringsfrihet i frykt for at diskusjonen skulle eskalere, eller fordi de mente at personlige erfaringer ikke passet inn i skolekonteksten. I alle disse diskusjonene forble samtalen på et overfladisk nivå, enten fordi elevene forsøkte å svare ”riktig”, fordi lærer la mer vekt på det de var enige om enn på uenigheter. En av lærerne bestemte seg spontant for å la samtalen baseres på elevenes personlige erfaringer likevel, men her forble samtalen også overfladisk, fordi samtalen bare ble en serie av historiefortellinger heller enn en virkelig meningsutveksling. Beskrivelsen av de tre siste diskusjonene minner om beskrivelsen av typiske klassesamtaler beskrevet under forrige underkapittel: Elevene er høflige og utfordrer hverandre sjelden i helklassesamtaler. Stemmer klinger, men de konfronteres ikke med hverandre. Studien understreker også lærerens betydning i å skape rammer for drøfting.

Flere studier peker på lærerens komplekse rolle som diskusjonsleder (bl.a. Alvermann et al., 1990; Ellsworth, 1989; Fine, 1993; Liljestrand, 2002). På den ene siden ønsker læreren et åpent forum hvor alle elevene kan si det de vil, men på den andre siden ønsker læreren å videreformidle holdninger, har ansvar for at diskusjonen forblir saklig, og at det ikke oppstår kaos i klasserommet. Melinda Fine (1993) viser i en etnografisk studie hvordan elevenes behov også kan gå begge veier: På den ene siden ønsket elevene klare svar på kontroversielle spørsmål, som nazisters rett til å demonstrere eller om Israels rolle i Midtøsten. På den andre siden følte elever som hadde avvikende meninger seg misforstått og fortiet om lærerne gikk inn i diskusjon med dem. I Fines studie ble det også tydelig hvordan elevstemmer ikke automatisk tildeles mer autoritet bare det finnes en diskusjon med autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting. Lærerens eget standpunkt skinte likevel gjennom, og hun ga slik ubevisst noen elevutsagn legitimitet og andre ikke. Her ser vi altså at lærerens uttrykk for egne meninger i seg selv ikke garanterer dialog, kanskje særlig om standpunktet deles av mange andre elever. Fine konkluderer likevel med at lærerens meninger ikke må holdes utenfor, men at selv om den undersøkte klassen måtte leve med diskusjoner hvor det ikke alltid fantes klare svar til slutt, så det ut til at elevene holdt ut uenighet bedre enn man kanskje forestiller seg.

I kritisk pedagogikk skal læreren ofte hjelpe elevene med å finne sine egne stemmer, og elevene skal ”dele” erfaringer med hverandre i en rasjonell dialog om undertrykkelse og



rasisme. Elizabeth Ellsworth (1989) kritiserer disse teoriene for å ikke ta med inn i regningen hvilken betydning emosjoner har i sammenheng med kontroversielle spørsmål, og særlig når elever i klassen selv har opplevd diskriminering. ”Stemmene” som utvikles i denne sammenheng, oppstår ikke som en personlig, autentisk stemme, men i motstandsfellesskap. Disse stemmene er ikke først og fremst opptatt av dialog, men av å slå tilbake og forsvare seg selv. Å kreve at disse stemmene bare har legitimitet om de tilpasser seg ”passende” emosjoner, er undertrykkelse i seg selv. En av hennes konklusjoner er at dialog ikke kan baseres på at vi er like, men at vi er villige til å lytte til andre gruppers erfaringer, og innse at vi ikke *kan* forstå alles perspektiver. Jeg vil komme tilbake til denne undersøkelsen senere i sammenheng med litteraturlesing og emosjoner. Ellsworths forskning på egen undervisning viser at det å legge til rette for flerstemmighet i klasserommet, at flere perspektiver skal komme fram, ikke bare er et spørsmål om argumenter, men også om hvilke emosjoner det er plass til. Å dra fram denne undersøkelsen betyr ikke at det alltid skal være plass til å uttrykke alle emosjoner i klasserommet, men at det ikke finnes en ”nøytral” emosjonell innstilling, på samme måte som det ikke finnes noe nøytralt språk.

Å ta opp samfunnsaktuelle kontroversielle tema i klasserommet knyttes ofte til skolens samfunnsoppdrag om å utdanne demokratiske elever (bl.a. Hess, 2009, s. 170-171; Westrheim, 2012; Wittek, 2012). Det er gjort mye forskning på demokratisk utdanning, men diskursanalyse er sjelden blitt brukt i dette henseende, og koblingen mellom samfunnets diskurser og klasserommets diskurser er slik i de fleste tilfeller forblitt uberørt (J. Walsh, 2008). Ellsworth ønsker også mer forståelse av sammenhengen mellom diskusjon i klasserommet og maktstrukturer i samfunnet. Hun skriver:

If we were to respond to our context and the social identities of the people in our classrooms in ways that did not reproduce the oppressive formations we were trying to work around, we needed classroom practices that confronted power dynamics inside and outside our classroom that made democratic dialogue impossible (1989, s. 315).

## 4.2 Diskurs og emosjoner i samtale om tekst

Det meste av forskningen som nå følger, undersøker elevers møte med skjønnlitterære tekster, særlig når det gjelder den skandinaviske forskningen. Hvordan kan disse studiene være relevante for undersøkelsen min, hvor elevene ser en dokumentarfilm? Ifølge dokumentarfilmteoretikeren Paul Rotha er det en av dokumentarfilmens oppgaver å velge en av de gjeldende oppfatningene av virkeligheten og argumentere for denne så godt som mulig.

Dokumentarfilmen blir slik en ”kreativ behandling av virkeligheten”, en formulering som stammer fra dokumentarfilmteoretikeren John Grierson (Sørenssen, 2001, s. 56). Selv om dokumentarfilmen refererer direkte til virkeligheten, og slik må defineres som sakprosa (jf. Tønnesson, 2008), har *de Andre* flere egenskaper som gjøre at både efferente og estetiske tilnærminger i tolkningen er mulig. Filmens spill med dyster musikk, stillbilder tatt på nært hold i svart-hvitt, lys og mørke, gjengivelse av drømmer og poesi er eksempler på hvordan filmen overlater en del av tolkningen til seeren. Gjennom historiene om flukt, ensomhet, vold og fortvilelse presenteres ikke elevene bare for informasjon, men de får del i nye fortellinger om virkeligheten. Disse perspektivene eller fortellingene kan både analyseres og oppleves. Elevene sitter trolig igjen med forskjellige oppfatninger og opplevelser av filmen. Dermed vil jeg si at både forskning som har reader-response-teori som grunnlag, og forskning som undersøker analytisk og kritisk arbeid med litteratur, er relevant for ”lesning” av dokumentarfilmen. Elevenes forståelse av dokumentarfilmen som sjanger kunne for øvrig ha vært en studie for seg selv, men sprenger rammene for min analyse.

#### **4.2.1 Litteraturundervisning i Skandinavia**

I sin gjennomgang av litteraturdydidaktisk forskning i de skandinaviske morsmålsfagene viser Kari Anne Rødnes (2014) at mange studier har undersøkt elevers erfaringsbaserte tilgang til litteratur (Asplund, 2010; Hvistendahl, 2000; Malmgren, 1992; Penne, 2010; Smidt, 1989). Disse studiene baseres som regel på reader-response-teori (bl.a. Rosenblatt, 1938). Studiene har vist at elevenes egne erfaringer, språk og problemstillinger er i fokus i mange klasserom, framfor analytiske tilganger til teksten. Noen studier viser hvordan lærerens undervisning legger til rette for at gjenkjennelse står i fokus, mens andre studier viser at elevene er pådrivere for dominansen av denne tilgangen. Videre peker flere av disse studiene på at fokuset på gjenkjennelse ofte gjør at litteraturarbeidet blir til posisjoneringsarbeid for elevene, og slik står i sammenheng med en bredere sosial kontekst enn selve lesesituasjonen.

Sylvi Penne (2010) peker i sin studie på en viktig konsekvens av den erfaringsbaserte tilgangen, nemlig at elevene ofte ender opp med å blande det de leser, med sine egne erfaringer, i en slik grad at teksten forsvinner i egne erfaringer. Gun Malmgren (1992) finner også dette i en av sine studier, hvor elevene i klassen hun undersøkte, først og fremst var opptatt av tekstens paralleller til eget liv, og slik hadde vansker med å se tekstens budskap. At teksten var et drama som elevene satte opp, er også interessant, da rollespill ofte betraktes

som en metode for å trene på å ta andre perspektiver enn ens eget (jf. Iversen, 2014). Stig-Børje Asplunds (2010) diskursanalyse av samtaler om romaner i en gutteklasse på yrkesfag viser også at elevene bruker samtalene til å posisjonere seg sosialt mer enn å posisjonere seg som lesere. I Asplunds klasse gjøres dette ikke gjennom innlevelse, men blant annet ved å fokusere på handlingen i tekstene, fokusere på små detaljer i teksten som bygde opp elevenes maskuline identitet, og gjennom å unngå følelsesbetonte tema. Asplund viser at guttene heller fokuserer på å opprettholde gruppefellesskapet og være enige, enn å forhandle ulike forståelser.

Flere av de nevnte studiene har kritisert dominansen av hverdagsspråk og erfaringsnære resonnementer i litteraturundervisning, som går på bekostning av analytiske tilnærminger (Penne, 2010; Skarstein, 2013; Smidt, 1989). Dag Skarstein (2013) viser at mange elever mangler et metaspråk i samtale om litteratur, og snakker heller om at de ”føler” og ”synes” når de skal ytre seg om en tekst, og bedømmer innholdet som ”kjedelig” eller ”morsomt”. Skarstein mener at dette er en indikasjon på en meningsdannelse hvor elevens eget ståsted er ”den eneste kontekstuelle referansen teksten møtes med” (s. 294) – altså at elevene på sett og vis fanges i egen kontekst og ikke har begreper som kan hjelpe dem med å overføre innholdet til andre kontekster. Det er også et interessant diskursanalytisk poeng at hverdagsspråk dominerer samtalen. På den ene siden gjør dette kanskje samtalen mer åpen, fordi elever som ikke har fagspråk og metaspråk, også inkluderes i meningsskapingen, men Skarstein peker på at eksplisitt undervisning i metaspråk er nødvendig for sosial utjevning på sikt, da elevenes metaspråk ofte avhenger av foreldrenes utdanning.

I flere av de litteraturredidaktiske studiene Rødnes har gjennomgått, konkluderer forskerne med at det finnes et behov for mer pendling mellom kjent og ukjent, mellom elevenes egen verden og tekstens verden, og mellom hverdagsspråk og fagspråk. I denne dialektikken mener de at ny mening og kunnskap skapes. Uttrykk for innlevelse og gjenkjennelse kan defineres som uttrykk for empatiske emosjoner. At empati i så mange klasserom er et dominerende medium for tolkning og samtale om litteratur, gjør at tilgangen til tekstene blir begrenset til det som bekrefter elevenes eget verdensbilde, og det som gir dem mulighet til å posisjonere seg. Posisjoneringen i forhold til teksten kan også skje på gruppeplan, slik som i Asplunds undersøkelse hvor posisjonering i forhold til gruppeidentiteten står i veien for et bredere mangfold av stemmer.

#### 4.2.2 Litteraturundervisning om kulturmøter – emosjoner og diskurser

Litteraturteoretikeren Terry Eagelton (1985) har befattet seg mye med sammenhengen mellom ideologi og litteraturteori, og har pekt på at emosjoner i arbeid med litterære tekster har vært tett knyttet til moral, som han igjen knytter til diskursers makt. Skolen skal hjelpe elevene til ”korrekte” reaksjoner på tekster. Dette gjelder ikke bare ”rette” tolkninger, men også passende emosjoner. Eagelton drar fram entusiasme og empati som typisk passende emosjoner, mens emosjoner som kan skape konflikt, slik som sinne eller frustrasjon, er mer problematiske. Slik lærer ikke elevene bare *om* verdier gjennom tekstene, men lærer å være moralske subjekter gjennom undervisningspraksisen (f.eks. Skarðhamar, 2005). I arbeid med tekster om eller av de Andre har elevenes moralske og demokratiske utvikling særlig vært i fokus, og målet er ofte knyttet til en anerkjennelse av en felles menneskelighet (Cai, 2002; Taxel, 1997).

*Critical Literacy* er av flere blitt sett på som et alternativ til fokuset på empatiske lesninger av litteratur om den Andre, hovedsakelig av to grunner. For det første har emosjoner generelt blitt betraktet på som en distraksjon i arbeidet med å avsløre dominante ideologier (jf. Ellsworth, 1989)<sup>6</sup>. For det andre har *Critical Literacy*-teoretikere pekt på at snarveien til medfølelse kan gjøre at elevene ikke forstår at den Andre faktisk er en Annen som har andre historiske og sosiale betingelser for handlinger (bl.a. Lewis, 2000). Dette er også blitt funnet i studier av litteratur om kulturmøter i klasserommet. Janica Hartwick Dressel (2005) gjorde en undersøkelse av en undervisningsperiode i en klasse med multikulturell litteratur. Hun observerer hvordan elevene tar med seg sin forståelse av verden inn i lesningen, og identifiserer seg med karakterer heller enn å undersøke karakteren som en Annen, som gir et annet perspektiv på verden. Elevene ignorerer det som de ikke forstår, eller det som stanger imot deres egne virkelighetsoppfatninger. Dressel viser også til andres studier som har kommet fram til liknende konklusjoner, og hun anbefaler dermed at flerkulturell litteratur må inngå i et lengre undervisningsopplegg med fokus på *Critical Literacy*, hvor elevene blant annet lærer at ens eget verdensbilde ikke er det eneste som finnes. Dressel peker også på at læreren må spille en aktiv rolle i samtaler om tekster om kulturmøter. Om ikke dette skjer, vil som regel de mest dominante elevenes stemmer kontrollere forhandlinger om mening og om skiller mellom Oss og Dem, og disse vil presse ut alternative forklaringer.

---

<sup>6</sup> Dette perspektivet ser ut til å føye seg inn i tradisjonen som anser emosjoner som et individuelt uttrykk for noe kroppslig, som må betraktes som noe irrasjonelt, og dermed underlagt disiplin i skolens faglige arbeid.

Andre forskere igjen har kritisert undervisning som tar utgangspunkt i kritisk pedagogikk, en tradisjon *Critical Literacy* føyer seg inn i. I artikkelen ”Why doesn’t this feel empowering?” (Ellsworth, 1989), som jeg refererte til over, skriver Ellsworth blant annet at den kritiske holdningen til emosjoner ikke har ført til at emosjoner spiller en mindre viktig rolle i klasserommet. Ved at elevene får i oppgave å utforske den Andres ( gjerne undertryktes) perspektiv, må elevene holde fordommer tilbake og tilpasse emosjonene til en demokratisk dialog med resten av klassen. Den ”rasjonelle diskusjonen” blir slik en øvelse i selvregulering. Emosjonene her skal være basert på krav om rettferdighet, demokrati, likestilling og politisk korrekthet. Empati spiller også her en viktig rolle, men på en mer intellektuell og distansert måte, fokusert på sosiale og politiske problemstillinger. Ellsworth skriver at forsøket på å utelukke emosjoner fra samtaler i klasserommet hviler på en myte om at den rasjonelle diskusjonen er en herrefri diskusjon, hvor vi kan møtes i et universelt språk. Perspektiver som ikke kan kommuniseres gjennom disse emosjonene i denne diskursen, er ikke gyldige.

Amanda H. Thein, Megan Guise og DeAnn L. Sloan (2015) har gjort en kritisk diskursanalyse av én amerikansk elevs tilnærming til litteratur i klasserommet, med fokus på emosjoner i et diskursivt perspektiv. Også i denne undersøkelsen handler litteraturen om de Andre. Her er karakterene i tekstene ikke fra et annet land, men fra andre kulturelle grupper enn elevene. Forskerne sammenliknet en elevs samtale om litteratur i klasserommet og i en elevstyrt lesesirkel. Helklasseundervisningen var preget av *Critical Literacy*. Studien avdekket svært forskjellige emosjonelle regler i de to kontekstene. I klasserommet posisjonerer eleven Nina seg som seriøs, kompetent og sensitiv for sosial urettferdighet – typisk for det kritiske klasserommet, som ble omtalt over. I lesesirkelen uttrykker Nina også negative emosjoner som frykt, avsky, forvirring og sinne. Forskerne mener Nina posisjonerer seg som ”street smart” i lesesirkelen, hvor hun bruker mer slang, er mer direkte, snakker direkte om tabuer knyttet til seksualitet og vold, og posisjonerer seg som en dømmende instans på en helt annen måte enn i klasesamtalens kalde avstand. Den ene konteksten ga ikke rom for *bedre* spørsmål enn den andre, men forskjellige spørsmål, og ga slik rom for et bredt tilfang av tolkninger. Et av studiens hovedfunn er at reglene for emosjoner i lesesirkelen var mye løsere enn i klasserommet, hvor emosjonene var mer klistret fast (jf. Ahmed, 2004). Forskerne konkluderer med at det ikke er slik at lærere kan velge å ta med emosjoner inn i klasserommet som et verktøy for tekstforståelse og diskusjon, men at

emosjonene allerede er der og former alt som skjer. Lærerens oppgave blir å lage rom for at emosjonene som har klistret seg fast i klasserommet, kan utfordres.

Ut fra forskningen på tilnærming til litteratur i klasserommet kan vi også generelt konkludere med at vi ikke velge *om* emosjoner skal være en del av klassens tilnærming til filmen *de Andre* eller ikke. Spørsmålet er *hvordan* emosjoner former, engasjerer og regulerer elevenes samtale om filmen, og hvordan dette igjen henger sammen med diskurser som kan hemme og fremme en diskusjon rundt kulturmøter og kulturkonflikter.

### 4.3 Tidligere forsknings forbindelse til CDA og problemstilling

I sammenheng med oppgaven for elevene i min undersøkelse – drøfting av kulturmøter i helklassesamtale med utgangspunkt i samtidstekster – er mange av disse forskningsresultatene interessante. Klasseromkulturen har ofte en lav terskel for ytringer, men det er ikke så vanlig at elevene oppfordres til utdypende resonnementer, til å virkelig lytte til andres bidrag og til å utfordre disse, eller å i det hele tatt anse en samtale i hel klasse som en samtale med de andre elevene. Flere studier viser at elevene i møte med tekster er vant til å leve seg inn i karakterene, men ikke til å la egne erfaringer stå i dialog med det de leser, ved å la egne erfaringer og kunnskap utfordre og utfordres. Dette viser et komplekst bilde av flerstemmigheten i klasserommene som er blitt undersøkt. Stemmer klinger ofte i klasserommet, men *møtene* mellom forskjellige forståelser – hos medelever eller i tekster – ser ikke ut til å være i fokus verken gjennom aktiv lytting, utdyping eller samtale med flere deltakere samtidig. At de eldre elevene utfordrer lærerens posisjon, men heller gjennom ironi heller enn konfrontasjon, passer også inn i dette bildet.

Maktstrukturer i klasserommet trer også fram i forskningsresultatene. Lærerens makt i klasserommet kompleks: *Læreren må bruke sin tilgang til makt til å sette elevene i stand til å ha tilgang til makt.* Hun har særlig tilgang til makten i klasserommet gjennom å stille spørsmål, evaluere svar og være adressat for elevenes ytringer. Det er likevel ikke slik at elevene automatisk vil få makt om læreren frasier seg disse ”rettighetene”. Hun må *vis*e elevene hvordan de kan være med på å forme kunnskap, stille hverandre spørsmål og gå i dialog med hverandre. I denne prosessen virker mange lærere å være mest bekymret for å miste kontrollen over klassen. Læreren risikerer da å legge forholdene til rette for et

monologisk klasserom, hvor læreren har alle svarene, og elevenes oppgave består i å svare riktig. Disse funnene er særlig et viktig sammenlikningsgrunnlag for mitt første forskningsspørsmål. Da jeg også tar en bredere kulturkontekst med i analysen, kan jeg, i motsetning til studiene jeg har presentert, kanskje også kunne si noe om påvirkningen på fra maktstrukturer utenfor klasserommet.

Vi har også sett at empati som medium for tolkning og kommunikasjon ofte spiller en viktig rolle i det lesende klasserommet. Uttrykk for empati forstår jeg som en samlebetegnelse for forskjellige uttrykk for emosjonell forståelse, og jeg betrakter emosjoner her i et diskursivt perspektiv. Emosjoner blir slik ikke en emosjon som elevene *har*, men en måte å posisjonere seg på (jf. Bamberg, 1997), og et medium å kommunisere gjennom (jf. Boler, 1999). En ensidig vekt på empati som medium for interaksjonen i klasserommet bidrar også til å gjøre fordelingen av makt kompleks: På den ene siden gir fokus på empati rom for at elevene kobler kunnskap fra verden utenfor skolen til det som skjer i klasserommet. Den høye vurderingen av elevenes erfaringer gir dem tilgang til kontroll over samtalens innhold, og gir dem mer frihet til å posisjonere seg selv som noe mer enn ”elev”, som svarer på lærerens kontrollspørsmål. Samtidig ser vi at om elevene får for mye kontroll over innhold og subjektposisjoner gjennom innlevelse og gjenkjennelse, kan dette være et hinder for læring. Dette er fordi pendlingen mellom kjent og ukjent kan utebli. Slik blir tekstens stemme fortiet, og ervervelse av ny kunnskap som igjen kan være grunnlag for drøfting, finner ikke sted. Videre har vi sett at en opplevelses- og innlevelsesfokusert tilgang til litteratur i klasserommet kan føre til favorisering av *noen typer innlevelse* i klasseromdiskursen framfor andre. Vi har sett at en tolkningsramme basert på innlevelse kan presse ut bidrag som ikke kan kommuniseres gjennom disse ”passende” emosjonene. Kun den siste studien jeg presenterte har undersøkt negative emosjoner i undervisningssammenheng. Her finnes altså et hull i forskningen på emosjoners betydning for litteraturarbeid. Av disse emosjonene er jeg mest opptatt av den empatiske ambivalensen som kan oppstå i møte med den mindre privilegerte Andre. Dette gjelder blant annet forbindelser mellom empati, ansvar, handlingslammelse og skyld.

# 5 Metode

## 5.1 CDA som casestudium

En multimodal diskursanalyse av en samtale som finner sted i én time i én klasse kan defineres som et casestudium. Casestudiens kanskje største fordel i klasseromforskning er at den gjør det mulig å undersøke interaksjon i dens naturlige omgivelser, og tar slik konteksten for samhandling alvorlig (Yin, 2003). Dette harmonerer godt sammen med CDAs prinsipper, hvor tekst og kontekst henger tett sammen. Da casestudier tar utgangspunkt i én situasjon, kan jeg som forsker ikke så lett hoppe over små unntak, slik man for eksempel kan gjøre i store spørreundersøkelser (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 293). Avvik og deres plass i konteksten er sentrale tema i casestudien. I lys av CDA kan nettopp disse små unntakene i interaksjonen være viktig for å forstå motstands- og naturaliseringsprosesser i diskurser. Den fremste ulempen ved ”the single-case study”, slik som min studie er, er den begrensede muligheten for generalisering. Dette skal jeg utdype senere i kapittelet. Med grunnlag i mine funn vil jeg slik ikke kunne komme med påstander som skal kunne være gyldige for alle norskklasseroms arbeid med det aktuelle kompetansemålet, men jeg vil forhåpentligvis kunne vise til noen interessante perspektiver ved undervisningen, som eventuelt kan inspirere til refleksjon over undervisningspraksis og nærmere undersøkelser av emnet.

## 5.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Klassesamtalen som skal analyseres, var en del av en 135-minutters norsk-økt i en VG1-klasse øst i Oslo. På forhånd samarbeidet jeg med klassens norsklærer om noen spørsmål som elevene skulle diskutere etter å ha sett filmen *de Andre* (Olin, 2012). Spørsmålene går inn på mange forskjellige tema, men særlig tema som kan settes i sammenheng med Vi-Dem-dikotomien og forholdet mellom Oss og Dem er sentrale:

1. Hva synes du om filmen?
2. Hva oppfatter du som filmens budskap?
3. Har dere lest artikler eller sett filmer som tar opp samme tema? Hvilke? Er denne filmen på noen måte annerledes i måten den behandler temaet?
4. Hvorfor tror dere filmen heter ”de Andre”?
5. Var det en av guttene som gjorde spesielt inntrykk på deg? Hvorfor?



6. Hvem er skyld i guttenes lidelse?
7. Hvem har ansvar for guttene? Har Vi noe ansvar for guttene? Hvorfor det?
8. Har du lært noe av filmen?

Læreren fikk ingen føringer på hvordan hun skulle lede diskusjonen, men fikk beskjed om at hun skulle gjøre ”som hun pleide”. I tillegg sa jeg at jeg var særlig interessert i elevenes reaksjoner på og forståelser av filmen, og deres forståelser av størrelsene Oss og Dem. Dette er en viktig bemerkning, for denne kommentaren kan ha vært med på å få læreren til å være mer tilbakeholden med egne bidrag i samtalen enn hun ellers ville ha vært. Hun fikk også beskjed om hvilket kompetansemål jeg var interessert i å undersøke, og om at hun ikke nødvendigvis måtte komme gjennom alle spørsmålene.

Uka før undersøkelsen observerte jeg en norsktime i den samme klassen (45 min). I denne timen ble både jeg og undersøkelsen presentert. Elevene fikk beskjed om at neste norsk-økt skulle filmes, at opptakene kun ville ses av meg, og at alle personopplysninger ville anonymiseres. Elevene hadde noen uker i forveien fått et informasjonsskriv som elevenes foresatte skulle underskrive for å godkjenne elevenes deltakelse i undersøkelsen. Alle foresatte samtykket.

Elevene så filmen i et auditorium før de gikk tilbake til klasserommet. Der hadde jeg allerede satt opp kameraer. Jeg brukte to go-pro kameraer, et foran og et bak i klasserommet, slik at både lærer og elever ble filmet. I tillegg hadde lærer en mikrofon som var koblet til kameraet bakerst i klasserommet. Før læreren satte i gang helklassesamtalen, brukte elevene fem minutter på å skrive ned sine umiddelbare reaksjoner på filmen. Disse skriftlige svarene ble et viktig grunnlag for sammenlikning med den muntlige teksten. I tillegg til angivelse av kjønn og om eleven selv hadde bodd i utlandet i en lengre periode var det kun ett spørsmål på arket: ”Hvilke inntrykk/tanker/følelser sitter du igjen med etter å ha sett *de Andre*?” Den individuelle besvarelsen var også ment som en oppvarming til klassesamtalen, for å gjøre elevene klar over egne perspektiver før de fikk høre hvordan andre, kanskje sterkere, stemmer i klasserommet hadde opplevd filmen. Angivelse av kjønn og botid i et annet land ble ikke relevant i analysen, da jeg ikke så noen markante mønstre basert på denne informasjonen. Disse angivelsene vil derfor ikke spille noen viktig rolle i analysen.

Selve helklassesamtalen varte i omtrent 30 minutter. Ved et par tilfeller, spørsmål 5 og 7, diskuterte elevene med dem de satt sammen med før spørsmålet ble behandlet i plenum. I ettertid transkriberte jeg hele samtalen. Alle navn er anonymisert.

## 5.3 Videoobservasjon

Videoobservasjon er en datainnsamlingsmetode med store fordeler, men også flere utfordringer. Sammenliknet med lydopptak er det en klar fordel ved videoobservasjon at jeg ser hvilke elever som har ordet til hvilken tid. Videre kan jeg inkludere non-verbale data i analysen, slik som hvem elevene vender seg til når de har ordet. Det er også en stor fordel at jeg kan gå tilbake til opptakene, om jeg i løpet av analysen skulle få behov for tilleggsopplysninger. Vi ser slik at jeg ved bruk av videoopptak blir mindre avhengig av min egen upålitelige hukommelse. Videoopptakene gjør også en pendelbevegelse mellom tekst og teori i analysen mulig, med mulighet til å justere fokus til det som viser seg å være relevant, eller gå inn på detaljer som jeg ikke så i første omgang. Kombinasjonen av disse fordelene gjør at jeg kan få bedre innsikt i den komplekse interaksjonen i klasserommet. I sammenheng med Dysthes forestilling om det flerstemmige klasserommet, kan vi si at videoobservasjon slik er et godt verktøy for å høre flere stemmer i klasserommet, også de som i første omgang overhøres (jf. Klette, 2009, s. 64-65).

At man har mulighet til å fange opp så mange sider ved interaksjonen er også en utfordring, da dette setter store krav til forskerens evne til å velge ut klare kriterier for hva som er relevant (Klette, 2009, s. 66). Jeg forholder meg først og fremst til det som sies i plenum. I transkripsjonen har jeg i tillegg med tydelige non-verbale gester hos den som har ordet, som er med på å gi mening til det de sier (for eksempel hoderisting, nikk og peking). Videre har jeg registrert talepauser, for eksempel for å registrere respons på lærerens spørsmål. Jeg har også inkludert hvem som rekker opp hånda når, og klare avvik i interaksjonen i transkripsjonen (for eksempel når mange elever snur seg mot en elev og ler). Den siste kategorien kan kritiseres for å være uklar. Da disse situasjonene ikke er en analysekategori i seg selv, men supplerer analysen av det verbale, har jeg likevel tatt dette med i transkripsjonen. Til sist vil jeg nevne den etiske utfordringen ved videoopptak av klasserom, da slike ikke skjuler elevenes identitet på samme måte som for eksempel observasjonsnotater kan. Dette gir forskeren et stort ansvar når det gjelder sikker oppbevaring av opptakene, og sikker sletting når prosjektet er over.

## 5.4 CDA og abduksjon

Slutningene som trekkes om sammenheng mellom tekst og kontekst, vil være det filosofen Charles S. Peirce kaller abduktive slutninger (Peirce, 1955). Dette er en tredje type slutning ved siden av induksjon og deduksjon. Abduktive slutninger gjøres ved at man studerer observasjoner og utvikler en hypotese for hva slags forhold eller regel observasjonene bestemmes av. Et eksempel: Om jeg pleier å stille vekkeklokka på hverdager til 7:00, men våkner en tirsdag morgen, uten at vekkeklokka har ringt, vil jeg gå ut fra at klokka ikke ennå er sju. Peirce beskriver det slik:

The surprising fact, C, is observed;  
But if A were true, C would be a matter of course,  
Hence, there is reason to suspect that A is true (1955, s. 151).

Kvaliteten på de abduktive slutningene måles etter grad av sannsynlighet. Det er sannsynlig i eksempelet over at jeg har våknet før sju, men ikke sikkert. Det kan godt være jeg hadde glemt å stille klokka kvelden før, at klokka allerede har ringt uten å vekke meg, eller at vekkeklokka har gått i stykker. Men av disse tre forklaringene, er det mest sannsynlig at jeg har våknet før klokka sju. Peirce nevner tre kriterier for valg mellom slutninger. For det første må hypotesen kunne forklare det som observeres. For det andre bør man prøve ut enkle hypoteser før kompliserte hypoteser. For det tredje bør hypotesen kunne undersøkes i et eksperiment (Peirce, 1955; Svennevig, 1999).

Jan Svennevig (1999) har pekt på at denne metodologiske tilnærmingen er grunnleggende for studier av muntlig interaksjon. Dette er fordi menneskelig adferd ikke er knyttet til lover på samme måte som materie. Forklaringer på hvorfor mennesker handler som de gjør fattes bedre som prinsipper enn årsaker, og kan knyttes til kontekst. I tolkningen av funnene i diskursanalysen vil jeg dermed med grunnlag i observerte mønstre i samtalen anta at dette har med diskursive mønstre å gjøre. Disse mønstrene vil jeg deretter tolke i lys av konteksten.

Abduksjonen består av en konstant bevegelse mellom teori og empirisk data (Wodak & Meyer, 2001, s. 30). Mine abduktive slutninger i analysen er slik ikke påstander om sannhet, men hypoteser om meningsrelasjoner. Det ligger ikke innenfor CDA som metode å bevise eller motbevise disse hypotesene, men å produsere hypoteser som eventuelt senere kan prøves med andre metoder.

## 5.5 Validitet

Den første viktige trusselen mot undersøkelsens validitet regner jeg å være det helt spesielle ved undersøkelsens kontekst. Jeg undersøker én klasse som undersøkes i én norsk-økt i samtale om én spesiell film. En av casestudiens svakheter er som nevnt den manglende muligheten for generalisering av eventuelle funn, da diskursanalysen kun baseres på denne situasjonen. Det er ikke sikkert at slutninger fra diskursanalysen vil være relevante i andre sammenhenger med denne klassen heller. Dette gjør det vanskelig å etterprøve hypotesene mine (jf. Peirces kriterier). Det spesielle ved undersøkelsen min betyr ikke dermed at funnene ikke vil være interessante for andre klasser og andre undervisningsopplegg (jf. Cohen et al., 2011, s. 289).

En andre betydelig trussel mot undersøkelsens validitet er at elevene vet at de filmes, og at dette kan påvirke diskursen, da deltakerne kanskje oppfører seg annerledes enn de ellers ville ha gjort. Klette (2009, s. 62) mener at denne effekten er blitt mye svakere de siste årene, da videoopptak er blitt en naturlig del av hverdagen til mange, særlig i ungdommers omgang med smarttelefoner og sosiale medier. Selve diskursanalysens validitet lider ikke under dette, fordi den jo analyserer situasjonen slik som den er – elever som diskuterer en film mens de selv filmes – men den ytre validiteten trues, da dette forholdet også kan være med på å gjøre funnene mindre generaliserbare. Kameraene og mitt nærvær i klasserommet kan for eksempel gjøre at elevene blir mer ”politisk korrekte” når de uttaler seg. Flere forskningsteoretikere peker på påvirkningen forskeren har på informantene sine som en av hovedtruslene i kvalitativ forskning (Cohen et al., 2011, s. 186; Maxwell, 1996). Filmens tema forsterker dette, da asylpolitikk er et politisk og sosialt sensitivt tema. Å være til stede i timen før undersøkelsen var et forsøk på å redusere denne validitetstrusselen ved å gjør elevene noe mer vant med mitt nærvær. At noen elever smiler og vinker til kamera før og etter klassesamtalen, viser at kameraene er et fremmedelement i klasserommet for mange. I hvilken grad dette påvirker elevenes utsagn, kan jeg ikke vite.

Joseph A. Maxwell (1996) peker på forskerens forutinntatthet som en videre viktig trussel for kvantitativ forskning. Dette har også vært et viktig tema innenfor metodiske diskusjoner i CDA (bl.a. Fairclough, 2001 [1989], s. 138-139; Wodak & Meyer, 2001, s. 12). Denne validitetstrusselen står i et spesielt forhold til CDA som teori, da diskursanalysen baseres på

en antakelse om at det ikke finnes noen nøytral posisjon eller noe verdinøytralt språk. Likevel er det lett i en diskursanalyse å glemme at man ikke står *over* teksten som analyseres, men at man som forsker selv heller ikke er fri fra maktstrukturer, og tolker i lys av egne erfaringer og virkelighetsoppfatninger. Denne validitetstrusselen gjelder også i mitt tilfelle. For å møte denne trusselen vil jeg forsøke å alltid vise hvordan jeg drar slutninger i analysen, og ved viktige punkt i mine tolkninger forsøke å presentere alternative forklaringer. Videre kan kapittel 2 ses på som et forsøk på å redegjøre for mitt ståsted. Det vil også være viktig at andre som kjenner livet i klasserommet, leser analysen og gir tilbakemeldinger.

Egner min teoretiske tilnærming seg til min problemstilling? Spørsmål om teoretisk validitet (Maxwell, 1992) rammer potensielt deler av min analyse, særlig min interesse for emosjoner i klasseromdiskursen. Det er diskutabelt om fokus på emosjoner overhodet er mulig innenfor rammene av CDA, da sentrale forskere innenfor affektteori mener at fokuset på det affektive krever at vi beveger oss bort fra det diskursive nivået (jf. Thein et al., 2015, s. 206). Kritikken peker på at fokuset på det affektive flytter seg fra det språklige til det kroppslige eller individuelle, og dermed sprenger rammene for CDA. Mitt første forsvar mot denne kritikken er at emosjoner innenfor rammene av CDA verken regnes som noe kroppslig eller noe individuelt, men som en del av subjektposisjoneringen. Emosjoner er i denne sammenheng både historisk, sosialt og politisk betinget – kontekstbetinget, med andre ord. Likevel anerkjenner jeg at emosjoner i CDA befinner seg i et grenseområde, da emosjoner er et svært komplekst tema, og teorier om emosjoner er vanskelige å operasjonalisere i en språkanalyse. Min tilnærming til dette teoretiske problemet er først og fremst å kun ta utgangspunkt i hvordan det emosjonelle kommer til uttrykk i språket. Jeg tar med andre ord ikke hensyn til non-verbale uttrykk i denne sammenheng. Videre møter jeg denne utfordringen ved å begrense analysen til noen få klare forskjeller mellom det muntlige og det skriftlige, og vil undersøke hvordan emosjonell posisjonering kan være med på å forklare disse forskjellene. Slik er min analyse av emosjoner begrenset, men jeg mener likevel at den kan åpne for perspektiver på undervisningen som man ikke ville sett ellers.

Spørsmålet om kategorisering av emosjoner er et annet viktig spørsmål i sammenheng med operasjonalisering av emosjoner i språklig analyse, og dette berører undersøkelsens begrepsvaliditet. Hvilke kategorier finnes for emosjoner, og hvor går grensene mellom dem? For å møte denne utfordringen, uten å samtidig sprengte rammene for oppgaven, har jeg valgt å først og fremst gå etter elevenes eksplisitte angivelser av emosjoner (”jeg blir sint”, ”filmen

er trist”). I de tilfellene hvor jeg tolker utsagn uten direkte angivelser av emosjoner, vil jeg gjøre det klart for leseren hvilke ytringer jeg viser til. I litteratur om det emosjonelle forholdet til den lidende Andre brukes ofte det engelske begrepet *compassion*. På norsk kan dette ordet oversettes både til medlidelse og medfølelse. Hvor det første sikter til en sensitivitet for den andre *lidelse*, er ”medfølelse” noe mer generelt. Jeg har valgt å bruke begrepet medfølelse i analysen, da jeg ikke så nødvendigheten i analysen av å skille mellom empatisk forståelse av den Andres lidelse, og empatisk forståelse av andre emosjonelle tilstander den Andre måtte framstilles med.

## 5.6 Framgangsmåte i analysen

Utgangspunktet for transkripsjonssymbolene stammer fra Svennevigs *Språklig samhandling* (2009, s. 11-12). I motsetning til Svennevig starter jeg ikke på en ny setning for hver intonasjonsenhet i transkripsjonen, og jeg markerer heller ikke når deltakers tale overlapper hverandre. Dette siste er fordi jeg ikke har lagt vekt på dette i analysen, som igjen skyldes at det knapt skjer i samtalen.

.	(punktum)	hevdende intonasjonskontur
?		spørrende intonasjonskontur
,	(komma)	fortsettelsesintonasjon
..		kort pause (under 0,3 sek.)
...		mellomlang pause (0,3-0,6 sek.)
...(1,2)		lengre pause (målt i tidels sek.)
=		forlenging av lyd
!ord		emfatisk uttrykk
-		avbrutt ord
@		latter (ett tegn for hver ”stavelse”)
<@ ord @>		latterkvalitet (leende eller lattermild tale)
<SIT ord SIT>		sitatstemme
((KOMMENTAR))		kommentar til transkripsjon, for eksempel ((EVA REKKER OPP HÅNDA))
X		uhørbar stavelse
<X ord X>		usikker transkripsjon

Elevtekstene er transkribert nettopp slik elevene skrev dem selv. Klassesamtalen er transkribert i standard norsk rettskriving. Dette anser jeg som hensiktsmessig, da uttale av ord ikke spiller noen rolle i analysen. I likhet med valg av transkripsjonssymbol er valget om å oversette talespråket til standard norsk skriftspråk ikke et ”nøytralt” valg, da jeg slik på sett og vis bestemmer slik hva som er standard, og hva som er avvik. I analyseprosessen har jeg sett viktigheten av å stadig vende tilbake til videoopptaket for å ikke glemme at *det* er teksten jeg analyserer, ikke transkripsjonen (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Som skrevet i innledningen til teorikapittelet er CDA både en teori og en metode. Dette betyr at jeg allerede har gjort rede for mine analysebegreper og teorikapittelet. Jeg vil her kort si noe om analyseprosessen og analysens oppbygging. Analysen er delt inn i tre deler: redegjørelse for kontekst, tekstanalyse og sammenheng mellom tekst og kontekst. Tekstanalysen er igjen inndelt i tre deler: Kontroll over relasjoner, innhold og subjektposisjoner. I analysen av relasjoner er teorien om språkhandlinger og Nystrands begreper for dialogisk undervisning sentrale. I analysen av innhold går jeg inn på ordvalg og hvilke egenskaper som knyttes til begrepet Vi, til asylsøkerne og til Norge. I analysen av subjektposisjoner ser jeg på forskjellen på emosjonell posisjonering i klassesamtalen sammenliknet med elevtekstene.

## 6 Diskursanalyse: Kontekst

### 6.1 Teksten(e) som analyseres

Jeg skal her gjøre en kritisk diskursanalyse av en klassesamtale i etterkant av visning av Margreth Olins dokumentarfilm *de Andre* (2012). 28 av klassens 30 elever var til stede, 16 jenter og 12 gutter. Etter lærers angivelse har i overkant av to tredeler av elevene migrasjonsbakgrunn, med én eller begge foreldre fra bl.a. Pakistan, Tyrkia, Sri Lanka, Chile, Afghanistan, Russland, Finland eller Somalia. Ti av disse har selv bodd i et annet land enn Norge i en lengre periode. Klassens norsklærer ledet klassesamtalen med utgangspunkt i spørsmålene vi hadde snakket om på forhånd (s. 44-45). Samtalen varte omtrent 30 minutter. Som nevnt tidligere, brukte elevene fem minutter på å skrive ned sine umiddelbare reaksjoner på filmen før klassesamtalen begynte. De skriftlige svarene er ikke gjenstand for en fullstendig diskursanalyse på linje med klassesamtalen, men brukes som sammenlikningsgrunnlag i analysen.

Å skulle komme med en fullstendig beskrivelse av de aktuelle tekstenes kontekst er, som nevnt i teorikapittelet, et umulig prosjekt. Utvalget av kontekst er dermed et valg som er basert på min problemstilling. Siden problemstillingen er didaktisk, vil den viktigste rammen for diskursanalysen være klasserommets praksiser. Med praksiser mener jeg her klassesamtalen og arbeid med tekster. Disse praksisene har sine tradisjoner i skolen generelt, i norskfaget, og i hvert enkelt norskklasserom. Samtidig peker problemstillingen utover klasserommet, da spørsmål om kulturmøter også handler om en bredere kulturkontekst enn den vi finner innenfor klasserommets fire vegger. I det følgende vil jeg først beskrive relevant kulturkontekst for klassesamtalen. Den institusjonelle konteksten (skolekonteksten) inngår i denne, men jeg har gjort rede for mulige relevante maktstrukturer i denne konteksten i slutten av kapittel 4. Framfor å gjenta det samme her, henviser jeg til disse sidene. Etter en beskrivelse av relevant kulturkontekst vil jeg si noe om situasjonskonteksten og tekstene klassesamtalen står i direkte forbindelse med, altså den tekstuelle konteksten.

### 6.2 Kulturkonteksten

Svennevig definerer kulturkonteksten som ”de konvensjonelle ressursene og begrensningene deltakerne har som deltakere i et kulturelt fellesskap” (2009, s. 150). Allmenne og kulturelle



mønstre gjør kommunikative hendelser til en gjenkjennelig type hendelse. Posisjonene eller rollene som inntas av de forskjellige aktørene, er generelle, sammenliknet med situasjonskontekstens mer partikulære posisjoner. I kapittel 4 så vi hva disse posisjonene kan innebære i en klassesamtale, altså hva de generelle posisjonene ”lærer” og ”elev” kan innebære. De konvensjonelle ressursene består imidlertid ikke bare av denne rollefordelingen, men også av konvensjonelle ressurser for forståelse av spenningsfeltet mellom Oss og de Andre i kulturkonteksten utenfor skolen. Jeg vil her forsøke å skissere opp mulige ressurser elever og lærer har for samtale om møtet mellom Oss og asylsøkere.

Både kompetansemålet jeg tar utgangspunkt i, og klassesamtalen som undersøkes, setter jeg inn i en kontekst av norskfaget i spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale. Å tematisere dette spenningsfeltet i skolesammenheng er ikke noe som er unikt for norskfaget, men ulike fag kan ha ulike innfallsvinkler til tematikken. I norskfaget er det naturlig å nærme seg dette spenningsfeltet med utgangspunkt i skjønnlitterære tekster og sakprosa, slik kompetansemålet også foreskriver. Spenningsfeltet mellom Oss og de Andre blir ekstra tydelig i møtet med flyktninger. Spørsmålet om ansvar er ikke bare av juridisk art, men er blitt et identitetsspørsmål for Norge som nasjon, for politiske partier og for lokalsamfunn. Vi ser at særlig møtet med de mest sårbare av asylsøkerne, barna, ikke bare stiller spørsmål ved grensen mellom Oss og Dem, men også spørsmål om hvem Vi er, og vil være. Å ta tekster om asylsøkere med inn i klasserommet, vil kunne være en måte å hjelpe elevene til å forstå, omgås med og bruke disse tekstene i sine egne liv. Dette kan blant annet skje gjennom å la forskjellige perspektiver i debatten bli synlige og gjennom å hjelpe elevene til å formulere argumenter i diskusjon.

I teorikapittelet viste jeg til en tendens i den norske konteksten til å legge vekt på medfølelse i møtet med den Andre, og knyttet dette til begrepet humanitarisme. Humanitarisme kjennetegnes av en sammenknytning av ideen om menneskeverd med sensibilitet for den Andres lidelse. Fassin (2012) knytter ikke denne kombinasjonen bare til en måte å omgås med (”govern”) verdens urettferdighet på politisk nivå, men også som utgangspunkt for en diskurs som knytter emosjoner og verdier tett sammen. Lidelse, medfølelse og ansvar for å beskytte det sårbare livet blir framhevet som sentrale tema i diskursen om den Andre framfor urettferdige politiske, sosiale og økonomiske strukturer. Jeg vil her nevne i to måter en slik humanitaristisk diskurs kommer til uttrykk i tekster om asylsøkere, som elevene kanskje kjenner til.

For det første finnes en mediediskurs som tar utgangspunkt i en fortolkningsramme som Ihlen og Thorbjørnsrud (2014) kaller ”Man against the System”. Her er Vi asylsøkernes gode hjelpere eller spiller på lag med asylsøkerne mot byråkratiet, som fordeler utsendelsesvedtak. Vi er uenige i. Medfølelse er her en sentral emosjon. Ihlen og Thorbjørnsrud viser at UDIs omdømmeproblem i stor grad består i at de ikke kan posisjonere seg med empatiske emosjoner i det offentlige, men må henvise til lover og regler. Slik blir de ”trollet” i en mediediskurs preget av emosjoner. I tillegg til denne forståelsesrammen viste jeg i teorigapittelet til en (litterær) diskurs hvor et globalt ansvar og global skyld overfor den mindre privilegerte Andre tematiseres. Eksempler på samtidstekster hvor ansvar og skyld overfor den Andre spiller en viktig rolle, er filmene *Upperdog* (Johnsen, 2009), *Limbo* (Sødahl, 2010) og *Tusen ganger god natt* (Poppe, 2013), Johan Harstads skuespill *osv.* (2010) og Arne Lygres skuespill *Jeg forsvinner* (2011), Maria Amelies selvbiografi *Ulovlig Norsk* (2010), Ingvar Ambjørnsens roman *Natten drømmer om dagen* (2012), Lars Saabye Christensens *Modellen* (2005), Vigdis Hjorts *Et norsk hus* (2014) og Aasne Linnestås diktsamling *Morsmål* (2012). Ungdomsromanene til Simon Stranger (2009, 2012, 2014) bør også nevnes i denne sammenheng, da denne globaliserte skylden tematiseres eksplisitt. Flere lærere jeg har vært i kontakt med, nevner Strangers bøker ved spørsmål om hvilke tekster elevene leser i sammenheng med kompetansemålet i om kulturmøter og kulturkonflikter i VG1. I denne diskursen er Vårt forhold til den Andres lidelse mer kompleks, da empatiske emosjoner også kan resultere i mer negative emosjoner som skyldfølelse, avmakt, avsky og skam. Disse emosjonene kan skape avstand til den Andre. Man kan også legge til en diskurs om fremmedfrykt, som den Ahmed (2004) skriver om. Denne diskursen tar utgangspunkt i en nasjonalistisk ramme, hvor fellesskap baseres på likhet. De Fremmede er ikke ”like”, og kan dermed ikke være med i fellesskapet. Disse tre rammene for å snakke om forholdet mellom Oss og asylsøkere viser at vi ikke har én mulig diskurs i kulturkonteksten for hvordan vi snakker om spenningsfeltet mellom Oss og Dem, men flere konkurrerende. Emosjoner står sentralt i alle disse diskursene. Det er også viktig å understreke at elevene ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i én diskurs, men trolig flere samtidig (jf. Fairclough, 2001 [1989], s. 142; Smidt, 2001)

At det finnes ulike diskurser om kulturmøter, betyr ikke umiddelbart at elevene kan eller vil dra på disse diskursene i klassesamtalen. Fairclough peker på at en analyse av deltakernes ressurser for tolkning er en viktig del av den kritiske diskursanalysen (Fairclough, 2001

[1989], s. 118). Da jeg ikke kjenner klassen, var det viktig at det i timen ville komme fram hvilken tekstuell sammenheng elevene selv tolker filmen *de Andre* inn i. Ved å be læreren stille elevene spørsmål om hvilke liknende tekster de kjenner til, håpet jeg å kunne finne ut noe om hvilken ramme elevene setter dokumentarfilmen inn i. Som svar på dette spørsmålet nevner elevene Susanne og Tim to nyhetssaker, som begge handler om asylsøkere med utsendelsesvedtak som vekker mediernes oppmerksomhet. Denne rammen kan knyttes til en ”Man against the System”-ramme. Eleven Eva setter filmversjonen av romanen *Drageløperen* (Hosseini, 2003) i sammenheng med *de Andre*, med den forklaring at hun opplever at dokumentarfilmen på samme måte som *Drageløperen* handler om håp eller mangel på håp om en framtid. *Drageløperen* tar utgangspunkt i et vennskap mellom og en rik gutt fra Afghanistan og sønnen til familiens tjener. Konflikten i filmen/romanen utløses når den privilegerte ikke klarer å beskytte kameraten sin fra å bli voldtatt. Skam og skyldfølelse for å ha bevitnet den mindre privilegertes ydmykelse og lidelse uten å gripe inn er sentralt i fortellingen, men også håp om forsoning. *Drageløperen* er slik en tekst hvor forholdet mellom den privilegerte og den mindre privilegerte problematiseres. En slik forståelsesramme kan også kobles til rekken av de nevnte samtidstekstene om Vårt møte med den Andre, hvor empatien gjennom gjenkjennelse kan slå ut som skyld. Det er ikke sikkert at Eva tenker direkte på paralleller i handling når hun kobler filmene sammen, men det er en mulighet. Uansett er det interessant at hun kobler dokumentarfilmen til en fiktiv fortelling om den Andre, og at hun setter dokumentarfilmen inn i en kontekst av (litterære) tekster som universaliserer (eller ”vestliggjør”) den mindre privilegerte Andres emosjoner, og løsriver dem slik fra partikulære historiske og politiske strukturer (jf. Bjørgengen, 2013; Jefferess, 2009). Gjenkjennelse blir grunnlaget for en relasjon til den Andre. Vi ser slik at elevene kjenner flere diskurser om møtet med den mindre privilegerte Andre. Det er dermed interessant å se hvordan de bruker denne kjennskapen til forskjellige forståelser av møtet mellom Oss og de Andre i klassesamtalen.

### 6.3 Situasjonstekst

Svennevig (2009) skriver at situasjonsteksten utgjøres av fire komponenter: ”deltakere er engasjert i en kommunikativ oppgave i visse fysiske omgivelser gjennom et visst medium” (s. 147). *Deltakerne* er læreren og elevene. For å markere forskjellen på kulturkontekstens generelle roller og rollefordelingen deltakerne forhandler fram i den partikulære situasjonsteksten, vil jeg kalle sistnevnte for de ”situasjonsbestemte rollene”. Dette er noe

tungvint, men flere steder i analysen er det viktig å skille disse to fra hverandre. *Oppgaven* er å drøfte kulturmøter gjennom samtale om filmen. Klasserommet er *omgivelsen* og *mediene* for tekstene er skrift og tale. For å kunne si noe mer spesifikt om disse komponentene er også observasjonene jeg gjorde i norsktimen før undersøkelsen, tatt med i beskrivelsen.

Også i timen jeg observerte finner en klassesamtale sted, og lærer stiller mange halvåpne spørsmål av typen ”er det greit, da?”. Læreren fordeler tur i klassesamtalen, og elevene rekker opp hånda og svarer på lærerens spørsmål når de får ordet. Videre ser jeg at læreren modererer samtalen, og bestemmer slik tema og utvikling. Klasserommet er preget av gode relasjoner og en hyggelig tone. Dette gjelder også når elevene på bakerste rekke ikke alltid holder seg til reglene om å be om ordet før de snakker. Lærer overhører disse elevene mens hun selv har ordet, men lar dem få ordet etter at hun har fått snakket ut. Det er også viktig å merke seg at læreren ikke er ferdig med spørsmål så fort hun får et elevsvar, men graver ofte videre etter utdypninger og spesifiseringer. I starten av timen jeg observerte argumenterte en elev mot noe læreren sa. Jeg vet ikke om dette er typisk i klasserommet, men det virker å være en mulig posisjon for elevene å innta. Vi ser at observasjonene har mye til felles med forskningen på klassesamtalen, men i motsetning til Aukrusts (2003) studie, er det mye plass til refleksjon og utdyping.

Måten elevene sitter på, understreker oppgavefordelingen i samtalen. Elevene er ikke vendt mot hverandre, men mot lærer. Elevene sitter sammen på rekker tre og tre, én rekke på venstre, og én på høyre side av klasserommet. Klasserommet er ganske lite, og elevene sitter tett. Plassene er faste og fordelt av læreren. To av veggene har store vinduer ut mot gangen, og i løpet av timen forstyrres klassen av elever som går forbi. Når de kommer tilbake til klasserommet fra Auditoriet, hvor de har sett filmen, står videokameraene klare i klasserommet. Elevene blir altså observert utenfra på flere måter: Lærer ser alle elever, elevene kan ses fra gangen utenfor klasserommet, og elevene filmes.

Hovedfokus for analysen er en helklassesamtale. Lærer har nevnt på forhånd at hun har vanskeligheter med å aktivere mer enn et fåtall av elevene i slike samtaler. Mediet i seg selv legger med andre ord kanskje begrensninger på flere elvers deltakelse. Da elevene også har levert en skriftlig besvarelse, kan vi se hvilke stemmer som kommer til orde i det skriftlige, men ikke i klassesamtalen, og omvendt. På den andre siden er det noen elever som ikke

meddelte mye skriftlig, men som var aktive muntlig. På denne måten kan vi si at vi får et bredere spekter av bidrag når vi kombinerer det muntlige og det skriftlige.

## 6.4 Tekstuell kontekst

Som sagt er filmen *de Andre* en ytring som står i direkte sammenheng med klassesamtalen. I innledningen har jeg gjengitt deler av handlingen i filmen. Da jeg er interessert i hvordan Olins tematisering av ansvar og skyld i filmen påvirker diskursen i klasserommet, vil jeg gå litt nærmere inn på hvordan filmen framstiller ansvar og skyld overfor de Andre.

Konkret handler filmen om hvordan prosjektet med å sette 20 ungdommer med utvisningsvedtak på samme mottak var feilslått. Men i Olins personlige kommentarer kommer flere nivåer av ansvar og skyld til syne. For det første presenteres et individuelt ansvar eller en individuell skyld, da hun til stadighet bruker pronomenene ”jeg” og ”vi”, snakker om å ”se” hverandre og uttrykker følelser. Vi kan se det retoriske spørsmålet fra innledningen, ”ligger ikke min beskyttelse i beskyttelsen av hvert enkelt individ?”, i denne sammenhengen. Ansvar og skylden i filmen er også knyttet til Norge som nasjonalstat. Norge har med sine stengte grenser og sitt kalde byråkrati skyld i å behandle de Andres barn som om de var mindre verd enn sine egne barn. I denne sammenheng finnes informasjonstekster i løpet av filmen om juridiske forhold, som settes opp mot FNs barnekonvensjon. Til sist forekommer en felles europeisk skyld. Over hele Europa bor flyktninger uten papirer, og barn på gata i Athen filmes mens de sover, står i kø for å få mat eller samler flasker. Allmennkunnskap om båtflyktninger i Middelhavet og den tilsynelatende manglende viljen til å hjelpe Italia og Hellas med flyktningstrømmen spiller sammen med disse bildene. Sentralt i argumentasjonen står en oppfatning om at nasjonen Norge er skyldige i å ikke leve opp til sine idealer. Argumentene for dette ligger både i filmens start og slutt, hvor utsendelsen av flyktninger settes i sammenheng med bilder fra tiden etter 22/7: av ”rosehavet” foran Oslo Domkirke og av ”rosetogene”. I avslutningen av filmen synges en langsam, mollstemt versjon av sangen ”Kjære Gud jeg har det godt” mens utdrag fra FNs barnekonvensjon og bilder av flyktninger på gata i Athen vises. Den samme beskyldningen om at Norge ikke lever opp til egne idealer kan også tolkes inn i ungdommenes fortellinger om hvordan de opplever Norge, blant annet ved Khalid som sier at han ikke har opplevd ”humanity” i Norge.

## 6.5 Oppsummering

Tidligere er det slått fast at diskurs er tekst i kontekst. Hågvær skriver at ”diskursteorien er egentlig basert på ett hovedprinsipp: Det finnes føringer på hvordan vi tenker og handler i ulike sammenhenger.” (2007, s. 18). Disse føringene ligger i konteksten, og den følgende tekstanalysen går ut på å analysere hvordan diskursen i teksten er tilpasset konteksten. I denne gjennomgangen har jeg utdypet hvilken kontekst jeg tolker klassesamtalen innenfor. Denne konteksten gir muligheter og begrensninger for hvordan klassen snakker om temaet, relasjonen mellom elever og lærer og hvordan elevene kan posisjonere seg. Nå følger en analyse av tekstens innhold, relasjoner og subjektposisjoner, som jeg deretter vil forsøke å tolke i sammenheng med konteksten jeg nettopp har gjort rede for. Før jeg går i gang med selve analysen, vil jeg kort skissere forskjellen mellom den muntlige teksten og de skriftlige tekstene som elevene leverte. Spørsmålet om hvorfor elevene uttrykker seg så annerledes skriftlig enn muntlig, blir så utgangspunktet for å besvare min problemstilling, og slik utgangspunktet for analysen.

# 7 Diskursanalyse: Tekstanalyse

## 7.1 Grunntrekk i forskjellen mellom skriftlige elevsvar og klassesamtalen

Da jeg slo av kameraene etter at klassesamtalen var over, var jeg nesten litt skuffa for at diskusjonen aldri hadde nådd høye temperaturer. Det var ingen som var uenige, og ingen som hadde kritisert filmen. Jeg var opptatt av hvordan elevene møter forestillingen om ”global skyld” som presenteres i filmen, men sekvensene som handlet om skyld, så ved første øyekast ut til å kun handle om staten Norges juridiske ansvar.

Da jeg kom hjem og tok fram de skriftlige svarene, var den første setningen jeg leste følgende: ”Etter å ha sett De Andre føler jeg skyldfølelse. Selv har jeg stått for at Norge ikke skal slippe inn så mange asylsøkere. Men etter å ha sett De Andre får jeg sett deres tanker og meninger fra en asylsøkers perspektiv”. Andre elever er også inne på en kollektiv skyld eller maktesløshet i møte med asylsøkerne. Etter hvert begynner også mer kritiske perspektiver som dette å dukke opp:

Noen har det ikke så bra, og forventer at de får det bedre, men det blir ikke alltid bedre. Det er ikke alltid bedre andre steder når du ikke har noe. Noen har for høye tanker om Norge fordi de som kommer tilbake frivillig har fått det bedre, men selv ikke i Norge får alle det bedre.

To-tre elevsvar bruker retoriske begreper eller har en analytisk tilnærming i tilbakemeldingene, slik som disse: ”Ganske kjedelig, men samtidig følsom film som spiller på patos.”, ”Solidaritetsfilm/spiller MYE på empati”. Flere svar uttrykker sinne: ”Føler stor urettferdighet. Er det slik at man er født sånn! Virkelig? Blir sur av det. Er helt feil å sende mennesker i døden”. At den lærerstyrte samtalen skulle ha mindre fagspråk og inneholde færre perspektiver på møtet mellom Oss og Dem enn en kort, anonym skriftlig tilbakemelding, taler midt imot det jeg hadde lært om helklassesamtalens potensial. At læreren i tillegg hadde stilt mange utdypingsspørsmål, hadde latt elevene snakke ut, tillatt seg lange pauser etter spørsmål i vente på svar og tilsynelatende hadde en god tone med elevene, gjorde at jeg forstod enda mindre. For å få en bedre oversikt over mønstre i rapporterte reaksjoner i det skriftlige, lette jeg etter tema eller uttrykk for emosjoner som gikk igjen.

**Tabell 1. De hyppigst angitte reaksjonene på filmen de Andre i elevenes skriftlige svar**

<b>Reaksjon</b>	<b>Ant. elever</b>
Trist/synes synd på	15
Rettferdighet og urettferdighet	14
Myndighetenes/Norges/UDIs ansvar eller skyld	13
Beskrivelse av innlevelse/gjenkjennelse	12
Å være heldig/takknemlighet for eget liv i sikkerhet	11
Har lært noe	10
(Globalt) kollektivt ansvar eller skyld (Vi har skyld)	6
Sinne	5
Problematiserer filmens budskap	5
Personlig skyld eller ansvar	3

En tidlig og overfladisk analyse av klassesamtalen viste et helt annet bilde. Ordet trist nevnes kun av én elev i klassesamtalen, av to elever, om vi regner ”dyster” som et synonym.

Rettferdighet eller urettferdighet nevnes overhodet ikke i klassesamtalen, mens halvparten av elevene er opptatt av dette i de skriftlige svarene. Takknemlighet for eget liv i sikkerhet, eller å anse seg selv som heldig, er heller ikke et tema i klassesamtalen. Riktignok nevnes takknemlighet av én elev, men tas ikke med videre. Skriftlig knyttes takknemligheten i et par tilfeller til personlige erfaringer med migrasjon, mens personlige opplevelser er fraværende i klassesamtalen. Verken sinne, personlig ansvar eller problematisering av filmens budskap forekommer i klassesamtalen. Derimot hersker påstanden om at ”Norge” har ansvar for asylsøkerne. Til felles har det muntlige og det skriftlige en vektlegging av empatiske emosjoner, men det ser ut til at bredden av uttrykk for disse kommer mye mer mangfoldig til uttrykk i det skriftlige. Hvorfor?

Noen forklaringer er åpenbare. For det første er de skriftlige svarene anonyme, og personlige opplevelser er kanskje lettere å uttrykke når teksten ikke kan føres tilbake til deg. For det andre stilles det skriftlig direkte spørsmål om emosjonell reaksjon, ved siden av tanker rundt og reaksjoner på filmen. Dette gir elevene eksplisitt mulighet til å gå inn i en ”dele” posisjon, fremfor å svare på lærerens spørsmål. Dessuten kan den skriftlige oppgaven oppleves som mer åpent enn lærerens spørsmål i klassesamtalen. Spørsmål om takknemlighet og rettferdighet inngår for eksempel ikke direkte i spørsmålene som ble stilt i plenum. For det tredje er det forskjell på aktivitetsnivået mellom skriftlig og muntlig. Kun halvparten av



elevene tar ordet i plenum, mens alle elevene leverer skriftlige svar. Mange perspektiver går tapt gjennom manglende deltakelse. Likevel kan disse grunnene ikke forklare hele forskjellen mellom det konsensuspregede muntlige og det mangefasetterte skriftlige. Hvorfor er det ikke plass til verken kritiske perspektiver på filmens framstilling av virkeligheten, eller personlige erfaringer med migrasjon i klassesamtalen? Hvorfor melder ikke de som har avvikende meninger, seg? Hvorfor nevnes ikke de mer ambivalente opplevelsene av møtet med asylsøkerne? Jeg er sikker på at selv med halvparten av de skriftlige elevsvarene som utgangspunkt, hadde jeg sittet igjen med et bredere utvalg av tanker om og reaksjoner på møtet med asylsøkerne. I lys av CDA blir spørsmålet: Hvilke stivnede maktstrukturer fører til at de muntlige svarene begrenses mye mer enn de skriftlige? Hva gjør læreren for å opprettholde strukturene, og hva kan hun gjøre for å bryte dem opp?

## 7.2 Innledning til tekstanalysen

I det følgende skal jeg undersøke hvordan maktstrukturer kommer til syne i klassesamtalen gjennom kontroll over relasjoner, innhold og subjektposisjoner. Skillet dem imellom er som tidligere nevnt ikke absolutt, da kategoriene overlapper hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. Dermed vil kategoriene også overlappe hverandre i analysen. Det er som nevnt ikke slik at læreren eller elevene *har* denne kontrollen, men de kan ha mer eller mindre tilgang til å være med på å forme strukturene i samtalen.

Jeg vil starte med å analysere relasjonene i teksten. Her konsentrerer analysen seg om språkhandlinger og om interaksjonen mellom deltakerne. Både mønstre og unntak er interessante. Analysen knytter jeg først og fremst til det første forskningsspørsmålet mitt, men funnene vil noen ganger være relevant for det andre forskningsspørsmålet også. I analysen av innholdet i teksten fokuserer jeg på forhandlingen om betydning av sentrale begrep i teksten. Dette gjelder først og fremst forståelsen av Oss, Dem og forholdet dem imellom. I den siste delen av analysen vil jeg gjøre en komparativ analyse av emosjonell posisjonering i klasserommet og i de skriftlige elevsvarene. Denne analysen retter seg mot forskningsspørsmål nummer to.

Den første delen av tekstanalysen er mye lengre enn de andre delene. Jeg har valgt å gi såpass mye plass til analyse av kontroll over relasjoner av to grunner. For det første er det å forstå dynamikken mellom lærerens og elevenes oppgaver i kommunikasjonen, å se mønstre og

unntak, grunnleggende for å kunne svare på den overordnede problemstillingen min. Dette henger sammen med en antagelse om at rollefordelingen i klasserommet er mer ”selvfølgeliggjort” enn kontroll over innhold og subjektposisjoner, som jeg antar at kan variere mer i forhold til temaet som tas opp. For det andre tror jeg at det er gjennom kontroll over relasjoner at læreren har størst potensial til å *endre* maktstrukturene i klasserommet. Som skrevet i teorikapittelet anser jeg det ikke som et grunnleggende problem at forholdet mellom lærer og elever er asymmetrisk. Spørsmålet er heller hvordan det asymmetriske forholdet kan brukes til å fremme meningsutveksling og drøfting.

I starten av alle underkapitlene vil jeg presentere en sammenfatning av funnene før jeg belegger disse med eksempler fra teksten og konkluderer til slutt. Før jeg starter analysen, vil jeg først kort si noe om de grunnleggende strukturene i klassesamtalen som tekst.

## 7.3 Grunnleggende strukturer i teksten

### 7.3.1 Fordeling av taletid

Den muntlige elevteksten er på ca. 2190 ord, mens lærerteksten er på ca. 2650 ord. Dette betyr ikke nødvendigvis at læreren har ordet over halvparten av tiden. For det første har læreren ofte ordet lenger enn elevene, da hun legger inn pauser etter spørsmålene hun stiller, og for det andre diskuterer elevene spørsmål seg imellom ved to tilfeller. Dette er ikke regnet med i teksten som analyseres. Likevel peker tallene på en tendens til at læreren har ordet i plenum noe mer enn elevene.

Læreren bruker oppfølgingsspørsmål og oppfordringer til aktivitet for å få i gang diskusjonen i klasserommet. Vi ser også at hun ofte lar elevene få noen sekunder til å tenke etter at hun har stilt et spørsmål, og om spørsmålet ikke besvares, stiller hun noen ganger spørsmålet på en annen måte (segment #7):

**Lærer:** M-m...(2,3) så Goli hadde vi, og så hadde vi Hassan og Hussein...eh...er det andre av disse her som dere sitter igjen med et ekstra- eller som dere la spesielt merke til? Noen som tenkte på noen andre? ...(2,3) Hvilke andre husker dere? ((SARA REKKER OPP HÅNDA)) Kom igjen. Ikke= ikke sitt og tenk, prøv å si- si høyt det dere tenker nå. Har du hånda oppe? ((SER PÅ EN ELEV, SOM RISTER PÅ HODET)) Nei? @@ Sara?

Kun litt over halvparten av elevene i klassen har ordet i plenum i løpet av timen. Dette er et lavt tall, men trolig ikke uvanlig, om vi skal sammenlikne med Aukrusts (2003) forskning på muntlig deltakelse i klasserommet, som ble presentert i kapittelet om tidligere forskning. Om

nivået av deltakelse synker med årene, og gjennomsnittlig deltakerprosent i 9. klasse i hennes studie var på 66,9 prosent, kan vi kanskje regne med at vår klasse ligger noe under gjennomsnittet. At så mange elever ikke er aktive, kan ses på som en validitetstrussel for undersøkelsen, men samtidig er det viktig å understreke at diskursanalysen ikke analyserer det elevene tenker, men hva som faktisk blir sagt i klasserommet.

### 7.3.2 Segmenter og deltakere

Tabell 2. Klassesamtalen inndelt i segmenter

<b>Tema</b>	<b>Lengde</b>	<b>Ant. delt.</b>	<b>Deltakere</b>	<b>Ant. sekvenser</b>
<b>0. Skrivning</b>				
<b>1. Introduksjon til klassesamtale</b>	0:48	1	Lærer	Instruksjon
<b>2. "Hva synes dere om filmen?"</b>	3:41	8	Lærer, Sara, Adam, Jon, Are, Tim, Maria, Eva	6
<b>3. Filmens budskap?</b>	1:48	4	Lærer, Adam, Jim, Anna	3
<b>4. Liknende tekster?</b>	1:53	4	Lærer, Eva, Susanna, Tim	3
<b>5. "Hvem er de Andre?"</b>	1:42	5	Lærer, Sara, Jim, Eva, Jon	4
<b>6. "Hvem er Vi"?</b>	1:25	5	Lærer, Anna, Tim, Josef, Tom	2
<b>Gruppesamtale</b>	1:17	1	Lærer	Instruksjon
<b>7. Gjorde en av guttene i filmen spesielt inntrykk?</b>	5:09	9	Lærer, Tim, Josef, Jon, Maria, Eva, Jim, Adam, Sara	8
<b>8. Når er man voksen?</b>	0:13	1	Lærer	Spørsmål uten svar fra klassen
<b>Gruppesamtale</b>	2:11		Lærer	Instruksjon
<b>9. Skyld</b>	1:50	6	Lærer, Anna, Adam, Josef, Tim, Lisa	3
<b>10. Ansvar</b>	6:03	8	Lærer, Are, Josef, Tim, Adam, Anna, Maria, Ida	9
<b>11. "Kan vi gjøre noe?"</b>	1:52	5	Lærer, Are, Tim, Ida, Anna	3
<b>12. Avslutning</b>	0:23	3	Lærer, Josef, Tim	1
<b>Sum</b>	<b>29:42</b>		<b>15 deltakere</b>	<b>46 sekvenser</b>

For å få oversikt over klassesamtalen har jeg delt denne inn i segmenter etter hovedtema og deretter inn i spørsmål-svar-sekvenser. Hovedtemaene er stort sett basert på spørsmålene læren og jeg ble enige om. Det er mye denne oversikten *ikke* forklarer, men jeg har satt den inn for at leseren skal få et overfladisk grep om hvordan klassesamtalen gikk for seg.

### 7.3.3 Spørsmål-svar-sekvenser

Som nevnt i forbindelse med den institusjonelle konteksten er IRF/E-strukturen typisk for kommunikasjon i klasserom, og er en struktur som på mange måter gjør relasjonen mellom lærer og elever tydelig. Samtidig peker også mange på at strukturen i seg selv sier lite om maktforhold i relasjonen mellom lærer og elev utover at lærer styrer samtalen. Hvordan ser disse sekvensene ut i klassen vår? I samtaleanalyse deler man gjerne samtaler inn i språkhandlingssekvenser (jf. Svennevig, 2009, s. 87). Sekvensene i klassesamtalen er nesten utelukkende spørsmål-svar-sekvenser: Lærer stiller et spørsmål og elever svarer. Svarene kan følges opp med utdypingsspørsmål, spørsmål om spesifisering eller med omformuleringer av det eleven har sagt. Unntakene består av lærerens introduksjon til timen (som følges opp av første spørsmål), beskjedene om at elevene skal diskutere et spørsmål med den de sitter ved siden av (merket som instruksjon i tabell 2) og beskjeden om at timen er over.

Den korteste sekvensen består av ett spørsmål og ett svar, men de fleste sekvensene ligger rundt seks replikkvekslinger. Sekvensen med flest ledd har 14 replikkvekslinger mellom lærer og en elev. I løpet av denne sekvensen ber lærer om utdypinger tre ganger, gir tilbakemeldingssignaler tre ganger og ”speiler” én gang. Med sistnevnte mener jeg at lærer gjentar det eleven nettopp har sagt, på en spørrende måte, slik som her:

**Are:** Altså når de er i Norge, så mener jeg det er norsk stat som har ansvaret for å ta vare på de.

**Lærer:** Ja, den norske stat- staten har ansvaret for å ta vare?

**Are:** m

**Lærer:** på de. M-m.

Det er også verd å nevne at korte tilbakemeldingssignal, som verken er spørsmål eller direkte evaluering av svar, forekommer svært hyppig i lærerteksten. Læreren er ofte den som avslutter en sekvens, gjerne med et siste tilbakemeldingssignal. Vi ser slik at IRF/E-strukturen er en grunnleggende struktur også for denne samtalen, selv om evalueringen ved første blick er uklar. Strukturen gir sammen med fordeling av taletid en bestemt ramme for maktens sirkulasjon i klasserommet, men først gjennom en analyse av hvordan kontroll over relasjoner, innhold og subjektposisjoner fordeles, naturliggjøres og utfordres, kan vi si mer om hvordan makten faktisk manifesterer seg i denne helklasesamtalen.

## 7.4 Analyse av relasjoner

Deltakernes roller i samtalen er tett knyttet til muligheter og begrensninger for deltakelse i kunnskapsproduksjonen. For å kunne si noe om kontroll over relasjoner i teksten som analyseres, vil jeg starte med en beskrivelse av de situasjonsbestemte rollene elevene og læreren inntar i klassesamtalen. Hva er lærerens og hva er elevenes oppgaver i klassesamtalen? Hvilke språkhandlinger kan de utføre? Videre vil jeg undersøke relasjonen mellom sender og mottaker av ytringer, og relasjonen mellom ytringene. I det følgende regner jeg skolekonteksten som den tydeligste rammen for klassesamtalen, og forskningen som ble presentert i kapittel 4, utgjør den viktigste rammen for denne delen av tekstanalysen. Spørsmål om Oss og Dem vil først behandles direkte i undersøkelsen av kontroll over innhold og subjektposisjoner, men analysen av relasjoner legger grunnlaget for interaksjonen som fører til disse konstruksjonene.

I det følgende skal jeg vise at klassesamtalen i høyeste grad er lærerstyrt gjennom IRF/E-mønsteret jeg nettopp har pekt på. Læreren lager regler for samtalen og stiller spørsmål. *Spørsmålene* læreren stiller, er som regel autentiske. Hun stiller med andre ord knapt noen inautentiske spørsmål. I tillegg stilles mange oppfølgingsspørsmål, som ofte kan regnes som det Nystrand kaller *opptak*. I analysen av opptak skal jeg vise at læreren tar opp tråder fra elevene, velger hva som skal gjentas, hva som må begrunnes, og hva som kan argumenteres mot. I analysen av tilbakemelding på elevsvar skal vi se at læreren avholder seg fra å bedømme elevsvar som riktige eller gale, og sammen med de autentiske spørsmålene legger dette til rette for en diskurs hvor lærerens oppfatning av rett og galt ikke ser ut til å være målestokken for gyldighet. Videre viser jeg at elevenes bidrag til klassesamtalen nesten utelukkende består i å svare på spørsmål som læreren stiller. Det er dessuten et gjennomgående trekk i samtalen at elevene *utdyp* hverandres utsagn framfor å *utfordre* hverandre. Da læreren har kontroll over taletur og er den som stiller spørsmål, har dette forholdet også med hennes spørsmålsstilling å gjøre, men selv når hun oppfordrer elevene til å utfordre ytringer, avviser elevene oppfordringen. Sammenfattet finner jeg at klassesamtalen om kulturmøter med utgangspunkt i filmen *de Andre* domineres av en orientering mot konsensus, og at både elever og lærer bidrar til dette. Jeg skal i det følgende vise hvordan disse mønstrene trer fram i klassesamtalen, men også vise til tilfeller hvor mønsteret utfordres.

### 7.4.1 Språkhandlinger i lærerteksten

Å ta initiativ i en samtale er mer dominerende enn å gi respons. Svennevig (2009, s. 116-118) skriver at "[s]terke former for språklig initiativ er å stille spørsmål, komme med anmodninger og utføre andre direkte språkhandlinger". Med initiativ styrer læreren tema og utviklingen i samtalen. Lærertalen i klasserommet består nesten utelukkende av direkte språkhandlinger gjennom spørsmål og anmodninger. Om lærer utfører konstative språkhandlinger, følges disse gjerne opp av direktiver, for eksempel slik (segment #8/9):

**Lærer:** Nei, ikke så...ikke voksen nok til å reise tilbake til...et land der man ikke har noe....noe å gjøre... (2,5) men...disse guttene har det jo ikke bra. De har..eh...(1,7) de får ikke lov til å være i Norge lenger, de blir kasta ut av landet, og så har de...så er det ikke trygt der de..dit de må dra tilbake til. De har gjerne ikke noe sted å dra tilbake til, så de...vi så jo det at de lider. De har det virkelig ikke bra. Men...hvem er det som..har !skylden for det?... (3,3) tenk litt på det. Hvem er det som har an- hvem er det som har skylden for at disse her eh menneskene her !ikke har det bra? (...)

For det første innebærer lærerens situasjonsbestemte rolle som initiativtaker at hun formulerer regler for kommunikasjonen i klasserommet. Dette gjelder blant annet innledningen til klassesamtalen (segment #1):

**Lærer:** Ok! ...da har dere skrevet litt...(1,6) Og så har jeg lyst til å..da skal vi ha en...!snakke litt om filmen... Da er det jo !ingenting som er rett og galt her nå. Dette her er jo ikke grammatikk n- Det er jo ikke nynorskgrammatikk og verb vi jobber med nå, sånn at det, det finnes ikke !rett og feil svar... (1,2) sant, men her handler det om at vi skal reflektere litt over det vi har sett. Den filmen vi har sett, som heter.. <SIT de andre SIT>...(2,5) Så !veldig fint, hvis så mange som mulig kaster seg på og rekker opp hånda og deltar. For det er fint. Det er det vi har lyst til, å høre forskjellige perspektiver. Noen mener det samme, men så har de noe !litt annet de tenker på. Å høre hva dere tenker, rett og slett, det er det som er interessant nå...Men først av alt. Hva !synes dere om filmen.

Med denne innledningen bestemmer læreren samtaleregler. Elevene skal *snakke* om og *reflektere* rundt filmen, hvilket er mye bredere betegnelser enn for eksempel å diskutere eller å drøfte. Formålet med samtalen skal være å høre elevenes *tanker*. Videre betegner hun elevenes tanker som "det som er interessant nå", og ved en senere anledning sier hun at det er bedre å si høyt det man tenker, enn å sitte med tanken alene. Elevenes tanker blir slik tillagt høy verdi i lærerens omtale, og elevenes oppgave i samtalen er å dele disse tankene. For å gjøre dette må de rekke opp hånda for å få ordet. Forskjellige tanker eller meninger betegnes heller som overlappende enn som motsetninger ("noen mener det samme, men så har de noe !litt annet de tenker på"). Dette siste forholdet kan settes i forbindelse med at læreren sier at det ikke finnes rette og gale svar på spørsmålene de skal snakke om. Ved å bruke pronomenet "vi" i beskrivelsen av timens oppgave, framstiller læreren virkeligheten som om alle er enige om hva klassen har lyst til, og slår fast at kunnskapsproduksjonen skal være en kollektiv

erfaring. Slik etablerer hun en forestilling om et læringsfellesskap som jobber mot et felles mål.

Om elevene har tilgang til makt når de har viser uavhengighet i oppgaveløsning, har mestringsforventning og deltar i klassens kunnskapskonstruksjon, kan vi si at innledningen kan legge til rette for at elevene skal få tilgang til denne makten. Verdsetting av elevenes refleksjoner og forestillingen om et fellesskap på vei mot et felles mål posisjonerer elevene som del av et kunnskapsproduserende fellesskap. Å slå fast at det ikke finnes rett og galt, kan gi mer plass til elevers selvstendige refleksjon, enn når det kommuniseres at det finnes et riktig svar. Gjennom å bruke pronomenet ”vi” har drar læreren alle, også elever som sjelden er muntlig aktive, inn i kunnskapsproduksjonen og læringsfellesskapet, selv uten at elevene har sagt noe. Spørsmålet er om denne beskrivelsen av et Vi også kan virke mot sin hensikt, da elever som ikke har ”lyst til å høre forskjellige perspektiver”, ifølge lærerens innledning per definisjon ikke er en del av klassens Vi.

Vi ser allerede i innledningen hvordan lærerens forhold til makt i klasesamtalen er komplekst. Hun bruker sin egen tilgang til å utføre direkte språkhandlinger i klasserommet til å gi elevene tilgang til makt i klasserommet. Hun oppfordrer til aktivitet og frasier seg rett til å dømme over rett og galt. Samtidig gir hun klare rammer for hva elevene skal bruke tilgangen til makt til, nemlig til å *dele* tanker og refleksjoner. Hun bestemmer dessuten hvordan elevenes emosjonelle holdning til andres ytringer skal være. Elevene skal ha *lyst* til å høre forskjellige perspektiver. Slik inneholder innledningen også en form for emosjonell disiplinering gjennom posisjonering av elevene som åpne, tolerante og lærevillige. Her ser vi altså at tilgang til kontroll over relasjoner og kontroll over subjektposisjoner blandes sammen.

I det følgende vil jeg undersøke hvordan læreren følger opp idealene jeg her har nevnt, i den faktiske ledelsen av klasesamtalen, gjennom å bruke sin situasjonsbestemte rolle som ”spørsmålsstiller”. Her vil jeg benytte meg av Nystrands begreper autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting i sammenheng med lærers språkhandlinger. Disse begrepene kan gjøre det tydeligere i hvor stor grad lærer legger til rette for at elevenes kunnskap faktisk gis plass i samtalen, og kan slik si noe om hvilken situasjonsbestemte rolle læreren legger til rette for at elevene kan innta i kunnskapsproduksjonen.

## Spørsmål

Jeg har identifisert rundt hundre spørsmål fra læreren i løpet av timen. Slik blir spørsmålsstilling, som også er en type direktiv språkhandling, den mest dominerende typen ytringer fra lærerens side i løpet av klassesamtalen. Over 70 av disse spørsmålene kan betegnes som autentiske spørsmål, altså spørsmål hvor lærer selv ikke vet riktig svar, men spør for å høre hva elevene tenker. Et eksempel (segment #7):

**Lærer:** Hva er det som gjør at du sitter igjen med et inntrykk av Goli?

**Tim:** Nei, det...det virka som om han hadde gitt opp helt da, at han bare liksom...go with the flow. At han bare levde for å leve, liksom.

**Lærer:** Ja

**Tim:** At han bare !var der.

Det høye antallet spørsmål skyldes også at læreren flere ganger stiller mange spørsmål samtidig (eksempel s. 62).

Tretten av lærerens spørsmål i klassesamtalen er av praktisk art, som fordeling av tur. Tolv av spørsmålene er lærerens oppsummeringer av det hun har forstått av en elevs bidrag, hvor hun ber om bekreftelse. Dette kan kanskje også regnes som en type autentisk spørsmål, men da elevene kun kan svare ja eller nei, og lærer ikke alltid venter på respons, har jeg skilt ut dette som egen kategori. Kun fire av spørsmålene kan regnes som inautentiske spørsmål, og disse er oppklaringsspørsmål som blir stilt i sekvenser som har startet med autentiske spørsmål. Et eksempel er dette utdraget, hvor Susanna svarer på spørsmålet om hun kjenner til andre tekster som likner filmen *de Andre* (segment #4):

**Susanna:** Nei, bare at...totusenog=fire eller noe, så= var det en gutt som ble sendt tilbake og kom på nyhetene og sånt.

**Lærer:** Ja. Og da var det mye ((TIM REKKER OPP HÅNDA))..og hvorfor var det i nyhetene, husker du det?

Sammenfattet kan vi si at samtalens retning i høy grad styres av lærerens autentiske spørsmål. Slik framstår elevenes situasjonsbestemte rolle i klasserommet som større enn å produsere svar som læreren allerede kjenner, og at læreren slik er konsekvent i forhold til sin egen innledning til timen, hvor hun sier at elevene skal reflektere, og at svarene ikke skal bedømmes som riktig eller feil. At lærer ikke kjenner svaret på spørsmålene hun stiller, gjør maktforholdet i klasserommet potensielt mer symmetrisk enn om læreren hadde stilt fakta-spørsmål for å kontrollere elevenes kunnskap. Selv om læreren angir en klar retning for samtalen ved å være den som stiller spørsmål, gir de autentiske spørsmålene elevene i større grad mulighet til å dra inn perspektiver som læreren selv ikke har lagt opp til. Det må bemerkes her at de åtte spørsmålene læreren skulle ta utgangspunkt i, var åpne spørsmål.



Dette har nok vært med på å gjøre de åpne spørsmålene såpass dominerende i samtalen, men slik som Andersson-Bakken (2014) viser, er det ikke unormalt at samtaler i norsktimer er preget av åpne spørsmål, et begrep som i stor grad overlapper med begrepet autentiske spørsmål. I norsktimen som jeg observerte uka før, stilte lærer også mange autentiske spørsmål. Men betyr de mange autentiske spørsmålene at lærer gir plass til elevene i samtalen? Ved å undersøke forekomster av *opptak* og *høy verdsetting* kan vi få en pekepinn på hvordan forholdene ligger til rette for elevenes påvirkningskraft på samtalsinnhold, og slik om forholdene ligger til rette for et flerstemmig klasserom.

## Opptak

Vi finner mange forekomster av opptak i lærerteksten, da lærer ofte stiller oppfølgingsspørsmål, og slik lar elevbidrag styre kursen for mange av spørsmålene som stilles. Jeg har registrert 22 oppfølgingsspørsmål styrt av elevsvar og 10 sammendrag av elevsvar i spørsmålsform. I den siste kategorien har jeg ikke tatt med tilfeller hvor læreren bare repeterer det eleven har sagt, men kun tilfeller hvor hun omformulerer elevsvarene. Ofte bringer hun i denne sammenheng også inn nye begreper, eller løfter utsagnene opp på et mer generelt nivå. Jeg regner disse oppsummeringene som opptak, da eleven som har hatt ordet, eller andre elever, har mulighet til å bygge videre på det læreren sier, slik som her (segment #2):

**Maria:** Men det har ikke – ..det er på en måte ingen som bryr seg ordentlig. Mens når !norske barn ble...drept, da, eller noe skjedd...((EVA REKKER OPP HÅNDA)) noe stort skjedde med dem, så ble det veldig mye oppstyr, og det var da folk brydde seg, på en måte.

**Lærer:** M-m. Så derfor har- har på en måte bevisst brukt tjueandre juli for å vise hvor mye man brydde seg !da. Og så er dette noe som egentlig skjer ofte. På asylmottak? ..Eva?

Det finnes ingen eksempler på elever som sier seg uenige i lærers konklusjoner, og ofte blir dermed denne typen opptak kun stående som rene sammenfatninger og får ikke bestemme videre kurs i samtalen. I tilfellet over bekrefter Maria lærerens sammenfatning, og Eva starter på et annet tema.

At det finnes liten plass til refleksjon og utdyping i norske klasserom (jf. Aukrust, 2003) gjelder ikke for dette klasserommet. Igjen kan spørsmålene læreren tok utgangspunkt i, ha medvirket til formen på klassesamtalen, men selv med refleksjonsspørsmål som utgangspunkt forklarer ikke disse fullstendig det høye antallet oppfølgingsspørsmål eller hvilke ytringer som får oppfølgingsspørsmål.

Av de 22 oppfølgingsspørsmålene som ikke er sammenfatninger, stilles tolv spørsmål til enkeltelever som har ordet, og ti er rettet mot hele klassen. Tilfellene hvor opptak rettes mot hele klassen, er mest interessante, da disse fører til kursendringer i hele segmenter, ikke bare innad i spørsmål-svar-sekvenser. Jeg vil her gå nærmere inn på fire slike situasjoner, som til sammen står for sju av de ti opptakene rettet mot hele klassen.

Det første eksempelet dreier seg om hvordan håp som motsetning til ensomhet blir et viktig element i segment #7. Tim og Jon forteller at den irakiske flyktningen Goli gjorde inntrykk på dem, særlig på grunn av hans mangel på framtidshåp. Videre forteller Maria at Hassan har gjort inntrykk på henne, på grunn av hans omsorg for broren. Hassan kom til Norge fra Afghanistan sammen med lillebroren, Hussein. Hussein sliter med traumer, hvilket har ført til lange innleggelser i psykiatrien, og som trolig også er grunnen til lammelsene han har i beina. Dette er oppfølgingen til dialogen mellom læreren og Maria (segment #7):

**Lærer:** Hadde det noe å si at..eh..alle de andre var jo alene. Men de var jo to. Tror dere at det har noe å si? ... (2,6) Hassan og broren. Eva?

**Eva:** Mmm..jeg vet ikke, kanskje det gir litt håp. At du har en nær ved siden av deg. Ehm=

**Lærer:** Mh

**Eva:** En du kan snakke til. En du vet er...er familien din. Og en du kan...som Maria sa, om måten han var der hele tiden med broren sin.

**Lærer:** M-m...ja. Det å ha noen, i alle fall. De var= det var så..som ga håp, tenkte du? ((EVA NIKKER)) Ja. Tim?

**Tim:** Jeg føler han var en og en halv, fordi liksom broren var ikke...han var jo fysisk skadet, da, så...jeg føler Hassan måtte liksom....(2,8) eh....(1,2) !imøtekomme verden helt alene, da, hvis du forstår hva jeg mener. !Kjempe mot verden alene.

**Lærer:** Ja.

**Tim:** Og hjelpe broren sin i tillegg. ((JIM REKKER OPP HÅNDA))

**Lærer:** Men det- kan det ha gitt litt ekstra at han hadde, allikevel hadde han noen å liksom passe på? Jim. ((ADAM REKKER OPP HÅNDA)).

**Jim:** Han hadde noen han skulle kjempe for.

**Lærer:** Ja, han hadde noen han skulle kjempe for. Eh.. og det kan kanskje gjøre- gi mennesker håp?... (2,5) Tror dere det?

**Adam:** Nei, bare det samme som Jim sa, at han derre Hussein var motivasjonen til Hassan.

**Lærer:** M-m

**Adam:** Og da hadde han jo noe å...å ha håp for.

I dette utdraget ser vi flere tilfeller av opptak. For det første følger læreren opp Marias tråd om betydningen av fellesskap, og ved å kontrastere Hassan med ”de andre i filmen”, henviser hun implisitt til Tim og Jons foregående tematisering av Golis mangel på håp. Etterpå følger hun opp Evas tråd om sammenhengen mellom fellesskap og håp, som et mulig motargument til Tims utsagn om at Hassan måtte ”kjempe mot verden alene”. Det siste spørsmålet i utdraget, også et opptak, er på den ene siden en konklusjon av det Jim og Eva har sagt, men kan også tolkes som et forsøk på å løfte temaet opp på et mer generelt nivå. Disse korte

sekvensene er interessante, fordi så mange elever melder seg for å si noe om dette temaet. Det er ikke lagt opp til at håp skal være et tema i klassesamtalen, men siden læreren brukte opptak, får spørsmål om håp og mangel på håp, om ensomhet og fellesskap, plass i samtalen om møtet med asylsøkerne i filmen. Slik ser vi at opptaket gir rom i samtalen for tema som elevene er opptatt av.

Men det finnes også en annen måte å lese utdraget over på. Hvis man kun leser lærerens spørsmål, også der hvor hun ikke venter på bekreftelse fra Eva, ser vi at lærer stiller nesten samme spørsmål tre ganger til hun får et klart ”ja”. Utdraget kan slik også tolkes dithen at lærer stiller samme spørsmål til hun får et svar som tilfredsstillende, altså at det tilsynelatende autentiske spørsmålet i grunn er et inautentisk spørsmål. Utdraget kan altså både tolkes som en del av samtalen hvor tema elevene er opptatt av, vies mye plass, men også som en del av samtalen hvor lærer går ut av den selvpålagte situasjonsbestemte rollen som nøytral spørsmålsstiller og inn i rollen som formidler av kunnskap og verdier. Opptaket har slik potensial både til å gi elevene plass, og til å gi læreren mulighet til å dra ut elementer hun selv synes er viktig.

Det andre eksempelet på en serie av opptak som retter seg mot hele klassen, finner vi i samtalen om Norges ansvar for asylsøkere. I segmentets første sekvens sier Are at han synes at Norge har ansvar for guttene i filmen på grunn av internasjonale avtaler (s. 80). Resten av segmentet tar utgangspunkt i denne ytringen, da læreren med bruk av opptak stiller ulike spørsmål knyttet til Ares utsagn. Hun stiller spørsmål om elevene med utgangspunkt i filmen synes Norge behandler flyktningene i tråd med menneskerettighetene og FNs barnekonvensjon, og videre om det er nok å holde seg innenfor reglementet, eller om det skal mer til å verne om menneskeverd. Ares fokus på den juridiske dimensjonen blir slik tatt opp til diskusjon i klassen. Slik som i det forrige eksempelet faller opptakene tett ved hverandre, og også her melder mange elever seg for å svare på lærerens opptak. Vi skal imidlertid se senere at opptakene i denne delen av samtalen også er preget av at læreren bruker spørsmål og oppsummeringer til å innta en situasjonsbestemt rolle som formidler av kunnskap og verdier, i likhet med samtalen om håp.

Disse to segmentene hvor vi finner serier av opptak, er også de to segmentene hvor flest elever er aktive. Det er vanskelig å si om elevene aktiveres på grunn av opptak, eller om dette skyldes at læreren dweller ekstra ved spørsmålene i disse segmentene. Særlig i segmentet om

skyld fortsetter hun å stille spørsmål, selv når ingen melder seg. Den mer interessante observasjonen er forskjellen på opptak hvor spørsmål kun sendes tilbake til en enkeltelev, og opptak hvor spørsmål rettes mot alle elevene. Mange utdypingsspørsmål rettet mot én elev gir rett nok denne eleven mulighet til å utvikle resonnementer, men resonnementet blir da sjelden gjort til gjenstand for felles refleksjon. Vi ser slik at opptak rettet mot hele klassen har et større potensial for å gi elevene tilgang til klassens kunnskapsproduksjon. Opptaket gir imidlertid ikke bare elevene tilgang til makt, men også læreren, da det ikke ser ut til å være tilfeldig hvilke perspektiver læreren ber elevene om å utdype.

I det tredje eksempelet på opptak etterlyser læreren eksplisitt motargumenter, i motsetning til de to foregående eksemplene. Jeg gjengir her hele sekvens #6 om spørsmålet ”hvem er Vi?”, og vil også senere komme tilbake til denne sekvensen:

**Lærer:** Men, men hvis de er de andre, hvem er vi, da?... (3,8) ((ANNA, IDA OG JON REKKER OPP HÅNDA)). Anna? ((IDA TAR NED HÅNDA))

**Anna:** De som har fått oppholdstillatelse i Norge, da. De som... ((JON TAR NED HÅNDA))

**Tom:** Som meg.

**Anna:** Som deg

**Lærer:** Hva tenker dere, at alle de som har oppholdstillatelse i Norge, det er vi?

**Anna:** Ja.

**Lærer:** M-m. Så det er !oppholdstillatelsen som sier noe om hvem som er vi og hvem som er de andre? Noen som tenkte noe annerledes?... (2,3) så- så lenge papirene er i orden så er du- så er du norsk? Så er det vi? Er det- Er "vi" de norske? Eller er det vi som bor i landet? ...(3,5) noen som har tenkt noe annerledes rundt det? Alle var enige i at det handler om de som har oppholdstillatelse? .. de snakket jo norsk, da... Når blir man norsk?

**Tim:** Etter ti år.

**Lærer:** Etter ti år?

**Josef:** Sju, er det ikke det?

**Lærer:** Hvorfor det?

**Tim:** nei, det er ti.

**Lærer:** Hvorfor det, Tim?

**Tim:** Det er sånn loven er.

**Lærer:** Sånn loven e-

**Tim:** Når du bor ti år i Norge, du får ikke reise tilbake til hjemlandet ditt, og så må du ha en lønn.

**Lærer:** Ja, sånn at det er loven som på en måte definerer hvem som er en del av !vi?

**Tim:** Tydeligvis.

**Lærer:** Men er det sånn, det...altså... (1,3) er det sånn det burde være og?... (2,3)

**Tim:** det trenger det ikke

**Lærer:** Hæ?

**Tim:** det trenger det ikke.

**Lærer:** Nei....(2,5) ok....men vi kan gå litt videre.

Her kaster læreren svaret fra Anna tilbake til klassen. Ingen rekker opp hånda, men Tim svarer uten å ha bedt om tur. Svarene hans uttrykker på ingen måte ”lyst” til å høre andre perspektiver. Vi ser mot slutten av segmentet at læreren venter på flere svar fra klassen, men ingen melder seg, til tross for lange pauser. Av en eller annen grunn avstår klassen fra å utfordre perspektivet på spørsmålet om hvem Vi er, eller burde være. Elevene tier og venter

på neste spørsmål. Her har vi altså med et opptak å gjøre hvor elevene gjør motstand mot å dras med inn i samtale. Jeg skal komme tilbake til flere mulige grunner for at det blir stille i klasserommet i dette segmentet, men vi kan foreløpig antyde en mulighet for at opptak som retter seg mot hele klassen, aktiverer flere elever når det handler om *utdyping* enn om *utfordring* av utsagn. Når utsagnet i tillegg virker å være av personlig art for flere av elevene i klassen, medfører det kanskje en sosial risiko å utfordre perspektivet som ligger på bordet. Kanskje det er denne risikoen Ida og Jon vil unngå når de ikke melder seg igjen, selv om de ba om ordet i starten av segmentet.

Til sist vil jeg neve at læreren også bruker opptak to ganger i samtalen for å komme inn på noe som hun tidligere har hørt i klasserommet. Ved å gi uttrykk for at hun tar elevenes spørsmål og meninger seriøst, skaper hun et inntrykk av at klassesamtalen ikke bare drives framover av spørsmålene hun selv stiller, men av et Vi, som hun snakket om i innledningen.

### Høy verdsetting

Det er vanskeligere å få øye på lærerens bruk av *høy verdsetting*. Et par ganger sier læreren at det er ”fint” hvis mange bidrar, men læreren bedømmer aldri bidrag med adjektiver som ”bra”, ”riktig”, ”interessant”, ”feil” eller liknende. Tilbakemeldinger kommuniseres heller gjennom små tilbakemeldingssignaler som ”m-m” og ”ja”. Når læreren sier ”ja”, er dette med unntak av fire tilfeller uten trykk, og slik ikke til å tolkes som et ”ja” som motsetning til ”nei”, men heller som et tilbakemeldingssignal for at hun lytter og forstår (jf. Svennevig, 2009, s. 84). I de fire nevnte tilfellene kan ja-et kun i ett tilfelle tolkes som evaluering av et svar. I dette tilfellet følger lærer også opp bekræftelsen med en utdyping. Vi kan dermed betegne denne ene responsen som *høy verdsetting* (fra segment # 11):

**Lærer:** Ja. men kan vi gjøre noe for å påvirke at det ikke, at det ikke bare skal foregå sånn som det...s- at det skal fortsette å være sånn som det er nå?... (3,2) Vi har ingen ansvar for å prøve å påvirke på noen som helst måte? Hva ville du si, Ida.

**Ida:** mmm. at man stemmer på partier som liksom fremmer medmenneskelighet, da. ((ANNA REKKER OPP HÅNDA))

**Lærer:** !Ja, for vi er-

**Ida:** eller så kan man gå liksom...boikotte ((LAGER HERMETEGN MED FINGRENE)) et parti fordi, eller, ja, demonstrere mot..de som styrer nå, da.

**Lærer:** Ja. Politikkk. Ikke sant, vi har, lever jo i et demokrati, vi !kan jo være med å påvirke. Anna.

Det mest interessante ved denne sekvensen er egentlig sekvensen før og sekvensen etter, hvor Tim er aktiv i begge tilfeller. Før Ida sier at vi kan stemme på partier ”som liksom fremmer medmenneskelighet”, har Tim sagt at ”vi” ikke kan gjøre noe for asylsøkerne, for vi møter dem ikke. Like etter dette utdraget spør lærer om elevene har lært noe av filmen. Tim svarer

da ”medmenneskelighet og sånn”. Medmenneskelighet er ikke et begrep Tim eller noen andre enn Ida har brukt tidligere i timen. Det kan slik virke som om lærerens åpenbare godkjenning av Idas svar blir betraktet som en bedømming av svaret som riktig. Slik blir medmenneskelighet en ”riktig” verdi i samtalen om kulturmøter i klasserommet. Dette står i motsetning til lærerens tilbakemelding på Tims bidrag til samme spørsmål:

**Tim:** Vi kan ikke gjøre noe, med mindre de blir satt i miljøene vi tilhører, da, som for eksempel skolen. Vi kan ikke påvirke dem på en positiv måte med mindre de bare sitter i et mottak hver dag, da.

**Lærer:** Ja.

**Tim:** Der hvor de ikke blir- der hvor de ikke får lov til å integreres.

**Lærer:** Ja. men kan vi gjøre noe for å påvirke at det ikke, at det ikke bare skal foregå sånn som det...s- at det skal fortsette å være sånn som det er nå?... (3,2) Vi har ingen ansvar for å prøve å påvirke på noen som helst måte? Hva ville du si, Ida.

Vi ser slik at selv om lærer ikke eksplisitt uttrykker hva som er rett og galt, har selv en kort endring i stemmeleie en virkning på om elevene oppfatter svar som godkjente eller ikke. I denne situasjonen mener jeg ikke at det er problematisk at det skinner gjennom hva læreren har lyst til å høre, men heller virkningen dette ser ut til å ha. Som Fine (1993) viste til i sin undersøkelse, etterlyser mange elever klarere svar i diskusjoner om kontroversielle tema. Om målet er å gjøre undervisningen mer flerstemmig, at ikke bare lærers eller majoritetens stemme høres, må ikke bare lærere omstille seg, men nesten like mye også elevene. Dette viser at lærerens rolle som autoritetsperson i klasserommet ikke nødvendigvis er noe hun tilkjemper seg hver dag gjennom kontroll over relasjoner, men en maktstruktur som er koblet til en bredere kontekst enn denne dagen i dette klasserommet, som også elevene er med på å opprettholde

#### 7.4.2 Språkhandlinger i elevteksten

Elevenes språkhandlinger i helklassesamtalen består nesten utelukkende av konstativer. Dette viser et klart bilde av elevenes situasjonsbestemte rolle i klassesamtalen: De skal besvare spørsmål som lærer stiller. Når én type språkhandling er så dominerende, er det ekstra interessant å undersøke unntakene. I vårt tilfelle består disse unntakene av noen utsagn som kan tolkes som ekspressive eller direktive språkhandlinger.

##### Spørsmål

Kun ved fem tilfeller i timen stiller en elev spørsmål. To ganger gjelder dette oppklaringsspørsmål til lærer om noe som hadde skjedd i filmen. Lærer svarer ikke på spørsmålene i disse tilfellene, men kaster dem tilbake på eleven som har stilt spørsmålet. Slik forblir læreren i sin situasjonsbestemte rolle hvor hun gir spørsmål og tilbakemeldinger, men

ikke svarer på spørsmål selv. Josef, som sjelden tar ordet ellers, stiller de tre siste spørsmålene. To av gangene stiller han medeleven Tim et spørsmål mens Tim har ordet. Den første gangen skjer dette i segmentet om hvem Vi er (s. 72). Læreren ser ikke ut til å forstå hva Tim sikter til når han sier at det tar ti år å bli norsk. Josef, derimot, forstår med en gang hva Tim mener, og kaster seg inn i samtalen med et spørsmål rettet mot Tim. Dette er en situasjon hvor guttene åpenbart vet mer enn læreren om et tema, og diskuterer kort seg imellom, mens lærerens spørsmål overhøres. Denne måten å besvare spørsmålet om når man blir norsk på, kan tolkes som et slags opprør mot relasjonen mellom de situasjonsbestemte rollene i klasserommet. Selv om læreren sier at ”ingenting er rett og galt”, og dermed ikke går inn i en posisjon som en evaluerende instans eller ekspert, er hun fortsatt en klar leder i klasesamtalen. Hun stiller spørsmålene, hun fordeler ordet, oppsummerer etter egen forståelse og gir instruksjoner. I denne korte sekvensen utfordres lærerens rolle som leder ved at hun holdes utenfor guttenes samtale, ved at hun avbrytes av Tim, og ved at han avstår fra å gå inn i en diskusjon om det er ”riktig” at loven definerer hvem Vi er. Som tidligere nevnt kan man også tolke Tims reaksjon som en protest mot å skulle ha ”lyst” til å høre mange perspektiver.

Kan Tims adferd knyttes til spørsmålet fra Josef? Spørsmålet hans kan i alle fall være en medvirkende årsak i dette korte bruddet i klasesamtalens vante gang, da Josefs spørsmål gir Tim mulighet til å innta en posisjon som ekspert, og de skaper slik sammen et opprør mot diskursen hvor ”ingenting er rett og galt”. Midt i alle lærerens åpne spørsmål blir Josefs spørsmål ”Sju, er det ikke det?” et signal om at spørsmålet om hvem Vi er ikke er abstrakt og filosofisk spørsmål uten et klart svar, men praktisk og juridisk.

### **Føle og mene**

Vi finner også noen utsagn som kan tolkes som ekspressive språkhandlinger i elevteksten. Særlig gjelder dette Saras bidrag, hvor hun flere ganger henviser til sine opplevelser mens hun så filmen. Eva utfører også noe som kan tolkes som ekspressive språkhandlinger ved et par tilfeller. I utdraget under nevner hun riktignok ingen emosjon eksplisitt, men himler med øynene. Det er vanskelig å si hva hun mener med dette, men jeg går her ut fra at hun signaliserer en form for oppgitthet eller medfølelse (segment #4 og 7):

**Eva:** Eh. Fordi de mener de ikke blir... de er usynlige, og de...at UDI ikke...som han der som hadde bursdag, så fikk han det brevet ((JIM TAR NED HÅNDA)), han bare <SIT dette er en gave fra UDI SIT>, og da hadde jeg litt sånn ((HIMLER MED ØYNENE))...ja

**Lærer:** Ja. Først så ble han atten, og så skulle de feire med kake og så var det..å bli sendt rett ut.

**Sara:** Eh. Han derre Khalid. Altså, jeg følte meg !så trist når, ikke sant, når han har bursdag, og så blåser han vekk...de liksom, lysene, får han brevet fra UDI, eller, så sier han, <SIT ja jeg fikk bursdagsgave fra UDI SIT>, så må han liksom, han får avslag av opprettstillatelse og blir sendt tilbake.  
**Lærer:** Ja...(1,2) Rett til først kake, og så...rett til brevet, der han blir sendt tilbake.

**Sara:** Ja.

**Lærer:** M-m....da fikk han ikke lov til å være i Norge lenger, da var han atten år (...)

Elevenes ekspressive språkhandlinger blir ikke oversett av læreren, eller møtt med utdypningsspørsmål, slik som i tilfellene hvor elever stilte spørsmål. Lærer ser heller ut til å bekrefte de ekspressive språkhandlingen med et ”ja” som følges opp av en form for speiling, hvor hun hjelper elevene med å gjenfortelle en scene i filmen som har gjort inntrykk. På den ene siden kan denne reaksjonen tolkes som at læreren posisjonerer seg emosjonelt sammen med eleven (”ja, det var trist, ja”). På en annen side har lærerens kommentarer funksjon som pedagogiske utfyllinger av Eva og Saras gjenfortellinger. Både Eva og Sara forteller ufullstendig og fokuserer på egen følelsesmessig reaksjon. Læreren legger til informasjon som kan gjøre at klassens Vi, læringsfellesskapet, også forstår hva som snakkes om. Sett fra dette perspektivet ”oversetter” hun ekspressive språkhandlinger til noe som mer likner konstater – fra ”jeg er trist” til ”Scenen hvor Khalid feiret 18-årsdag var trist”. ”Oversettelsen” slutter ikke å innebære en emosjonell posisjonering, men denne posisjoneringen skjer kanskje slik i en form som er mer ”passende” til elevenes situasjonsbestemte rolle.

Ved fire tilfeller bruker elever vendingen ”jeg føler at” i sammenheng med en tolkning av noe de husker fra filmen. Dette er en annen type utsagn enn når Sara sier at hun føler seg trist, da disse utsagnene strengt tatt ikke betegner emosjoner, men en tolkning eller et standpunkt (segment #7 og 10). Her er noen eksempler:

[om hvorfor Hassan i filmen gjorde inntrykk]

**Tim:** Jeg føler han var en og en halv, fordi liksom broren var ikke...han var jo fysisk skadet, da, så...jeg føler Hassan måtte liksom....(2,8) eh....(1,2) !imøtekomme verden helt alene, da, hvis du forstår hva jeg mener. !Kjempe mot verden alene.

[fra samtale om Norges ansvar for enslig mindreårige flyktninger]

**Ida:** Jeg føler at de..tenker li..eller det de sier i filmen er jo riktig, at de ikke tenker på personen bak det,

**Lærer:** Ja

**Ida:** de tenker bare på at det er liksom en greie de har fått fra FN, og så vil de ikke bli beskyldt for å...eh...bryte menneskerettighetene, da, av FN

**Are:** Jeg er veldig enig med begge i at liksom..jeg føler de gjør !akkurat nok ((MARIA TAR NED HÅNDA)), men de sørger ikke for at personen har det bra, de gjør liksom ikke nok for at de skal ha det bra, men de gjør nok i følge loven på en måte, da.



På den ene siden kan man mene at man ikke bør legge for mye vekt på elevens valg av å si at de "føler". Å si "jeg føler at" brukes av elever ofte synonymt med formuleringer som "jeg mener", "jeg tenker" eller "man kan tolke det slik at...". I et retorisk perspektiv, derimot, er det en forskjell mellom å mene eller tolke, og å "føle". Mens taleren forplikter seg til sannheten av et utsagn ved å realisere konstative språkhandlinger, er oppriktighet grunnlaget for de ekspressive språkhandlingene (Svennevig, 2009, s. 62-63). En diskurs hvor argumenter og teorier betegnes som noe man "føler", utgjør et annet grunnlag for drøfting enn konstativer, da det er vanskelig å møte et slikt utsagn med motargumenter ("nei, sånn føler du ikke"), fordi utsagnets gyldighet ikke baseres på sannhetsgehalt.

Det midterste eksempelet er interessant, fordi Ida starter med å "føle", men endrer referansen for påstanden underveis, og viser til filmen. I dette utsagnet velger Ida den konstative språkhandlingen over den ekspressive, men vi får innblikk i at de to måtene å uttrykke seg på står i en slags konkurranse i klasserommet, hvor det ennå ikke er helt klart hva man belegger med følelser, og hva man belegger med referanser til kilder utenfor en selv. Er følelser eller referanse til filmen det beste belegget for Idas tolkning i siste replikk? Are refererer i det siste eksempelet til Idas tolkning, men Are belegger omtrent den samme tolkningen i følelsene sine.

Et annet perspektiv på formuleringen "jeg føler at..." finner vi i Skarsteins (2013) doktoravhandling om elevers meningsskaping i lesing av litterære tekster, som jeg presenterte i kapittel 4. Ett av hans funn er at elevenes hverdagsspråk brukes på bekostning av analytiske tilnærminger, og elevenes kontekst blir slik en absolutt referanseramme. Mangelen på fagbegreper fanger dem i en høyst personlig referanseramme. Ut fra dette perspektivet vil elever bruke vendingen "jeg føler" i mangel av analytiske verktøy for å tolke teksten.

### **7.4.3 Interaksjon mellom elever og lærer**

Med grunnlag i analysene av lærerrollen og elevrollen med utgangspunkt i språkhandlinger kan vi nå gå videre til analysen av interaksjonen i klasserommet. I analysen av interaksjonen fordypes forståelsen av de situasjonsbestemte rollene i klasserommet, av hvordan de opprettholdes, og hvordan de utfordres. Først vil jeg gå inn på spørsmål om sendere og mottakere av ytringene i klasserommet, og deretter vil jeg gå inn på hvordan elevenes ytringer knyttes sammen i samarbeid mellom elever og lærer, og elevene imellom.

## Sender og mottaker

I løpet av den halvtimelange klassesamtalen bruker læreren ordet ”dere” femti ganger, mens ingen av elevene bruker ordet. Denne observasjonen sier mye om hvem som regnes som samtalepartnere i klassesamtalen: Mens læreren veksler mellom å henvende seg til enkeltelever, grupper og hele klassen, henvender elevene seg kun til læreren som mottaker for det de sier. Forholdet mellom sender og mottaker forsterkes i klasserommets fysiske utforming. Elevene sitter som sagt på rekker med ansiktet vendt mot lærer. I denne konstellasjonen er det kanskje ingen overraskelse at når en elev bak i klasserommet har ordet, er det få av elevene som snur seg mot denne eleven. De få elevene som snur seg, er som oftest de som selv tar ordet i timen, og det å snu seg kan slik tolkes som er signal om at en elev betrakter seg som en del av samtalen, at eleven med andre ord er mottaker for det som sies, om ikke hovedadressat. Men hva da med elevene som verken har ordet eller snur seg? Selv når noen på samme rekke har ordet, ser elevene som oftest framover mot tavla, ned i pulten eller mot lærer. Lærer befinner seg som regel foran i klasserommet, men det skjer også ofte at hun beveger seg nedover midtgangen når noen lengre bak i klasserommet har ordet. Dette betyr at flere elever ser rett fram, selv når ingen står foran tavla. Disse observasjonene kan tolkes dithen at dette Vi som konstruerer kunnskap, bare inkluderer en liten del av klassen.

Det finnes tre unntak for denne tendensen til at majoriteten av elevene stirrer inn i tavla. For det første snur mange elever seg når en annen klasse går forbi og kan ses og høres gjennom glassveggene. Det er altså ikke slik at elevene ikke *kan* snu seg. For det andre snur flere elever seg mot Anna og ler når hun på et punkt i samtalen sier noe de synes er morsomt. I dette tilfellet snur også mange elever seg mot *hverandre*. I det tredje eksempelet vender elever seg mot Josef på bakerste rekke, som er tidligere er omtalt. Klassen får spørsmål om hvem som da er ansvarlig for asylsøkerne, og Josef roper, uten å be om ordet, at ”Illuminati” har ansvar. Han henviser her altså til en konspirasjonsteori. Elevene snur seg og ler. Rett før har Josef også fått medelever til å le, da han selvsikkert og uten utdypning svarer ”USA” og ”George Bush” på spørsmål om hvem som har skyld i flyktningenes situasjon, men i dette tilfellet snur bare noen elever seg. Med utgangspunkt i konklusjonen i forrige avsnitt kan vi tolke denne hendelsen dithen at flere av elevene i klassen blir mottakere av ytringer når den seriøse tonen brytes. Lærerens reaksjon er også relevant å ta med: Ikke i noen av de tre tilfellene kommenterer hun elevenes bidrag, men tar ordet tilbake og går rett tilbake til å stille

seriøse spørsmål. Slik fører hun samtalen tilbake til IRF/E-strukturen, hvor hun selv er hovedadressat for elevenes ytringer.

### **Forbindelse mellom ytringer**

Jeg har allerede sagt noe om hvordan læreren bruker opptak for å få elevene til å gå dypere inn i problemstillinger, men hvordan setter elevene selv sine utsagn i relasjon til foregående utsagn? Refererer de til hverandre, eller er de kun uavhengige svar på lærerens spørsmål, selv om fire elever allerede har svart på samme spørsmål? Utdyper de medelevers argumenter, eller presenterer de mulige motargumenter? Disse spørsmålene er viktige, da de kan si mye om hvordan forholdene i klasserommet ligger til rette for drøfting. Lærer har som nevnt ikke innledet timen med å si at elevene skal vurdere medelevers utsagn kritisk, men at ordet ”drøfting” ikke ble nevnt, betyr ikke det samme som at konsensus er et mål. Jeg skal her vise hvordan utformingen av konsensus blir dominerende i interaksjonen. Først vil jeg vise hvordan elever samarbeider for å oppnå denne konsensusen, og så hvordan lærer støtter og utfordrer denne praksisen.

Av de 20 hovedpåstandene elevene framsetter i løpet av klassesamtalen, sett bort fra sekvens #10 som skal omtales senere, utvikles halvparten av disse påstandene gjennom to til fire sekvenser. Dette skjer også uten at lærer har bedt elever om å utdype hverandre. I sammenheng med ni av de ti påstandene som går over flere sekvenser, forekommer en direkte referanse til en annen elevs utsagn (eks: ”som Adam sa...”), hvilket kan betraktes som *opptak*. Å kunne bruke opptak er med andre ord ikke bare forbeholdt den situasjonsbestemte lærerrollen. I alle disse tilfellene av referanser til andre elevers utsagn handler det imidlertid om markering av enighet. I de tilfellene hvor elevene ikke samarbeider om påstander, men framsetter en påstand alene, kommenteres disse påstandene heller ikke senere, verken gjennom utdypinger eller motargumenter.

Kun to ganger påkaller læreren direkte motargumenter til noe en elev har sagt. Ikke i noen av disse tilfellene svarer elever med motargumenter. Det ene tilfellet forekommer i segmentet om hvem Vi er (s. 72), og det andre er i forbindelse med Tims utsagn om at Vi ikke kan gjøre noe for asylsøkerne, så lenge de bor på mottak (s. 74). Kun to ganger framstiller en elev en påstand som kan tolkes som motargument til en annen elevs påstand. Dette gjelder sekvensen med Josef på neste side, og Tims replikk i følgende utdrag (jeg skal senere komme tilbake til det faktum Tim er med i alle de nevnte sekvensene):

**Lærer:** Hadde det noe å si at..eh..alle de andre var jo alene. Men de var jo to. Tror dere at det har noe å si? ... (2,6) Hassan og broren. Eva?

**Eva:** Mmm..jeg vet ikke, kanskje det gir litt håp. At du har en nær ved siden av deg. Ehm=

**Lærer:** Mh

**Eva:** En du kan snakke til. En du vet er...er familien din. Og en du kan...som Maria sa, om måten han var der hele tiden med broren sin.

**Lærer:** M-m....ja. Det å ha noen, i alle fall. De var= det var så..som gav håp, tenkte du? ((EVA NIKKER)) Ja. Tim?

**Tim:** Jeg føler han var en og en halv, fordi liksom broren var ikke...han var jo fysisk skadet, da, så...jeg føler Hassan måtte liksom....(2,8) eh....(1,2) !imøtekomme verden helt alene, da, hvis du forstår hva jeg mener. !Kjempe mot verden alene.

**Lærer:** Ja.

**Tim:** Og hjelpe broren sin i tillegg. ((JIM REKKER OPP HÅNDA))

Tims bidrag er ikke engang et direkte motargument, da vi kanskje kan si at han fokuserer på ambivalensen i å ikke være alene, men samtidig kjenne enda sterkere på mangelen av et nettverk, da broren hans er syk. Likevel utfordrer utsagnet perspektivet på at fellesskap alltid gir håp. Dette perspektivet kommenteres verken av lærer eller elever. Tvert imot konkluderes det med at lillebroren til Hassan fungerer som en motivasjon for å ikke gi opp håpet.

Som en foreløpig konklusjon kan vi si at når påstander i klassesamtalen omtales av flere elever, ligger fokuset på konsensus og utdyping framfor konfrontasjon. Men er det virkelig slik at elevenes påstander aldri motsier hverandre? Et nærmere blikk på elevenes ytringer viser at selv om elevene flere ganger sier nesten det samme rett etter hverandre, har ytringene har ofte litt forskjellig innhold. I disse tilfellene tematiseres aldri de små forskjellene verken av lærer eller elever. Lærer gir enten et kort tilbakemeldingssignal og gir ordet til neste elev, eller sammenfatter det elevene har vært enige om. Segment #10 er interessant i denne sammenheng, da påstandene som framsettes, i flere tilfeller uttrykker forskjellige perspektiver, men både elever og lærer bidrar til å framheve konsensus framfor forskjellene, ved å ikke gå inn på forskjellene, slik som her:

**Lærer:** Ja. Hva er det som er grunnen til at Norge har ansvaret...Hvorfor har Norge ansvaret for de?...

**Are:** De har vel gått med på en avtale.

**Lærer:** M-m. Hva slags avtale da?

**Are:** Eller FNs eh menneskerettigheter, tror jeg.

**Lærer:** M-m...(1,9) men, men...er alle enige, er det, er det sånn at Norge har ansvaret for disse? ((ADAM REKKER OPP HÅNDA))...(3,39) Adam.

**Adam:** Ikke direkte, men...med tanke på hvordan de...hjelper i...i..konfeksj..konvesjon..konvensjonene, eller hva det heter, så kan det påvirke, liksom, ((TIM REKKER OPP HÅNDA)) en..å gå utover...de derre som bor i de derre...Irak og Afghanistan XX og sånn.

Adams påstand kan tolkes som et motargument til Ares argument. Adam ser ikke menneskerettighetene som hovedgrunn til at Norge har ansvar for andre enn norske statsborgere, men fordi Norge er aktiv internasjonale organisasjoner som NATO, som blant annet har deltatt i militære operasjoner i Irak og Afghanistan. Når Norge på godt og vondt er

en deltaker i det internasjonale samfunnet, utvides også ansvarsområdet. Når flyktninger fra landene Norge har soldater i, kommer til Norge, har Norge et indirekte ansvar for disse menneskene. Læreren svarer kort ”ja” på Adams replikk og begynner å snakke om noe annet. Det kan være at lærer bevisst lar Adams alternative perspektiv på ansvar stå uten kommentar, men jeg tror det også er sannsynlig at hun misforstår Adam, og tolker ytringen dithen at han tenker på FNs barnekonvensjon, som er viktig i filmen, og at Adam slik utdyper Ares argument framfor å motsi det. At lærere tror de har forstått når de ikke har gjort det, er noe Walsh (2008) har pekt på som en typisk ulempe med at læreren holder et stramt grep om klasesamtalen.

Tim rekker deretter opp hånda, og lærer avbryter sitt eget resonnement om hvor dårlig guttene i filmen har det, for å gi ham ordet. Tim går tilbake til spørsmålet om Norges ansvar, og grunngir dette med barnekonvensjonen, som siteres i slutten av filmen. Læreren plukker dette opp, og spør om Norge virkelig følger konvensjonen de har forpliktet seg på. Anna konfronter læreren med at spørsmålet hennes ikke er basert på relevant grunnlag, da guttene sendes ut etter at de er blitt 18 år, og da gjelder ikke barnekonvensjonen for disse tilfellene. Man kan tolke Annas ytring slik at hun peker på at henvisningen til filmen er feil, samtidig som hun påpeker at spørsmål om juridisk ansvar ikke er dekkende for diskusjonen om ansvar. Slik står både Adams og Annas bidrag som alternative perspektiver til det juridiske fokuset. Uten å kommentere dette, spør læreren om det er riktig at loven gir mulighet til å sende guttene tilbake dit de kom fra ved fylte 18 år. Deretter følger sekvenser med Maria, Ida og Are, hvor alle snakker om at flyktningene ikke blir behandlet som mennesker, men som ”tilfeller” (utdrag s. 100). Læreren sammenfatter som følgende:

**Lærer:** Så menneskeverd..er jo det dere snakker om nå.

**Are:** Mh.

**Lærer:** De tar ikke hensyn til at alle mennesker er like mye verd...(2,0) Maria. Ville du si noe?

**Maria:** Ehm..nei det var jo en som hadde- som var i retten, eller advokaten var i retten, og da sa hun Margre-, hun som snakka, at, hun sa noe om at...han er et...et tilfelle, at de aldri får møtt ham, aldri..bli kjent, ordentlig kjent med saken hans, at de bare...gjør som de XXX

**Lærer:** M-m. At man ser ikke personen bak det, m-m, for det var derf-, var det ikke litt derfor hun trakk inn tjeandre juli og? ((NOEN ELEVER NIKKER)) Fordi at da gikk vi i rosetog for å= for å=.. for menneskets verd. Og var kjempeopptatt av menneskeverdet. Men, men hva er det som skjer i Norge...som dere sier nå, så tar de jo ikke hensyn til menneskeverdet.

Læreren sammenfatter her sekvensen under begrepet ”menneskeverd”, og dette er en av de få gangene læreren sammenfatter uten spørsmålsform og uten å be om bekreftelse. På mange måter er det riktig at alle sekvenser i segment #10 har vært utviklinger av samme argument, nemlig at Norge ikke virkelig verner om menneskeverdet når det kommer til behandling av

flyktningene i filmen. Samtidig handler CDA også om hvilke perspektiver som overhøres på veien mot en felles konklusjon. Med dette fokuset ser vi hvordan det elevene er enige om framheves framfor det som kunne ha vært utgangspunkt for en drøfting. Slik ser vi at læreren ikke bare er med på å fremme konsensus ved å la være å konfrontere meninger med hverandre, men også ved å aktivt påpeke denne konsensusen.

Analysen av hvordan påstandene i klasserommet bindes sammen, bekrefter bildet av klasseromsinteraksjonen som ble skissert i kapittelet om tidligere forskning: Elever og lærer er høflige mot hverandre, men lite lyttende. Deltakerne i klassesamtalen gir i alle fall kun uttrykk for å lytte til det de er enige i. Men om vi skal gå ut fra Adelmanns (2009) beskrivelse av lytting som mer enn å høre, men også å forsøke å holde tråden som den andre startet, kunne gi konstruktiv respons, og å kunne oppfatte ulike perspektiver i ytringer, kan vi ikke betegne deltakerne i klasserommet som gode lyttere. Walsh' (2011) påpekning om at lærerens dominans glatter over konflikter i klasserommet, gir også mening her. Dette kan også skje fordi hun ikke har forstått hva elevene sier. Her ser vi altså at en kollektiv refleksjon, at Vi skal reflektere, kan føre til et mer monologisk klasserom, altså et klasserom hvor kunnskapen befinner seg i ett svar, og ikke i spennet mellom ulike svar, slik som i det flerstemmige klasserommet. Det må også bemerkes at læreren selv heller ikke bidrar med nye perspektiver som utfordrer elevenes standpunkter. At dette ikke skjer, kan også henge sammen med at læreren hadde fått beskjed om at jeg var mest interessert i *elevenes* forståelse av kulturmøter, men man kan likevel spekulere i om klassesamtalen hadde vært mer preget av flerstemmighet, av plass for ulike perspektiver, om læreren hadde bidratt mer som diskusjonsdeltaker.

#### **7.4.4 Oppsummering**

Med grunnlag i analyse av språkhandlinger i teksten og relasjonen mellom påstander ser vi antydninger til hvilke maktstrukturer som former interaksjonen i klasserommet. Jeg startet med en analyse av hvordan lærer utøver kontroll i klasserommet via direkte språkhandlinger, og hvilke strategier hun tar i bruk for å gi elevenes bidrag til kunnskapsproduksjonen plass i klassesamtalen. Gjennomgående i analysen av lærerens direkte språkhandlinger er hvordan læreren bruker både instruksjoner, spørsmål og fravær av vurdering til å skape et rom hvor ”ingenting er rett og galt”, elevene skal ”reflektere” og enkeltelevers tanker vies mye plass. Både ved å bruke pronomenet ”vi” og ved å oppfordre

elever til å videreutvikle hverandres refleksjoner gjennom opptak, markerer læreren til stadighet kunnskapskonstruksjonens kollektive karakter, og åpner for en aktiv situasjonsbestemt elevrolle. Alle disse trekkene kan tolkes i sammenheng med lærerens innledning til klassesamtalen. I analysen av opptak ser vi imidlertid at opptak fungerer som en kompleks strategi for fordeling av makt i klasserommet. På den ene siden gis elevenes tanker rom, på en annen side er lærerstyringen også sterkere her.

I gjennomgangen av elevenes språkhandlinger ser vi på den ene siden en klar lojalitet mot en situasjonsbestemt elevrolle som består av å besvare lærerens spørsmål. Om elever stiller læreren spørsmål, kaster læreren spørsmålet tilbake til eleven. Vi har også sett hvordan Josefs spørsmål til en medelev kan medvirke til en rolleforskyvning i lærer-elev-forholdet. Denne rolleforskyvningen er temporær, men likevel svært interessant, da den viser hvordan det å stille spørsmål innebærer en mangefasettert adgang til kontroll over relasjoner i klasserommet. Det er relevant å påpeke at denne forskyvningen, fant sted når klassen snakket om et tema som berører spørsmålet om hvem Vi er, direkte. Dette åpner for en tolkning av at motstanden mot maktstrukturer også knyttes til tema for samtalen, ikke bare til samtaleformen. Jeg undersøkte også humor eller brudd på den seriøse tonen som motstand mot den trange elevrollen. Humor fungerer som motstand mot den gjeldende ordningen, fordi det bryter med den seriøse tonen elevene ellers svarer på spørsmål i, og fordi hele klassen er adressater for ytringer, ikke bare læreren.

Jeg har også pekt på noen tilfeller av ekspressive språkhandlinger fra elevenes side. Disse utsagnene mottas – i motsetning til elevenes spørsmål og humoristiske innslag – med åpenhet fra læreren. En alternativ tolkning er at læreren ”oversetter” dem til konstateringer gjennom å utfylle elevenes gjenfortellinger. Videre finner vi en interessant hybrid av konstative og ekspressive språkhandlinger som kan tolkes som en forflytning fra sannhetskrav i kunnskapskonstruksjonen til et oppriktighetskrav. Hybriden kan også tolkes som et tegn på at manglende fagspråk. Dette er en interessant poengtering i sammenheng med en CDA av en klassesamtale. Elevenes kontroll over diskursen kan lett overses, da lærerens tilgang til makt er så åpenbar. Om vi skal oppnå en pendling mellom elevenes kunnskap og ny kunnskap, mellom kjent og fremmed, må man være oppmerksom på hvordan forståelsesrammer i diskurser elevene kjenner vil kunne dominere samtaler om tekster, uavhengig av hvor mye kontroll læreren har over relasjoner i den aktuelle klasseromdiskursen. Læreren har ansvar for

at elevenes ”følelser” og meninger konfronteres med perspektiver i tekstene som elevene ikke er enig med, ikke ser, ikke forstår, og perspektiver som ikke nødvendigvis utløser medfølelse. I arbeid med norskfagets tekster kan fagspråk være en hjelp i dette arbeidet. Slik vi ser i disse eksemplene, trenger det ikke alltid være snakk om å kunne tunge fremmedord, men å klargjøre forskjellen mellom å tolke, mene og føle. I motsetning til de stedene hvor elevene stiller spørsmål, ser det ut til at de ekspressive språkhandlingene er en mer naturlig del av elevrollen, selv om de ikke forekommer så ofte. Det må bemerkes at alle de ekspressive språkhandlingene utelukkende gir uttrykk for medfølelse med asylsøkere generelt eller guttene i filmen.

Lærerens utsagn om at det ikke finnes rett og galt i samtalen, preger hele teksten, men det er ikke bare lærer som avstår fra å bedømme utsagn. Elevene tar heller ikke selv initiativ til å veie svar på spørsmål opp mot hverandre og vurdere hverandres påstander. I sekvensen om hvem Vi er, ble i tillegg spørsmål som oppfordret direkte til motargumenter, avvist. På den ene siden kan denne relasjonen, hvor lærer ikke utnevner seg selv til dommer over rett og galt, gi elevene tilgang til makt i klasserommet, da læreren gir mye rom for elevenes refleksjoner. Slik kan strategien åpne en mulighet for å nå kompetansemålet om å drøfte kulturmøter med utgangspunkt i samtidstekster. På en annen side kan vi stille spørsmål om hva elevene lærer av en diskusjon hvor påstander ikke konfronteres med hverandre, men alle er like gyldige. Framfor å konfrontere ytringer med hverandre, eller oppfordre elever til å utfordre andre elevers påstander, følger læreren flere ganger ytringer opp med kommentarer som ”er det noen som har tenkt helt annerledes?”. Veldig mange påstander blir dermed stående uten kommentar, og om påstander kommenteres og følges opp, skjer dette på grunnlag av konsensus framfor motstridende elementer i argumentasjon. Om vi skal sette disse observasjonene i sammenheng med Dysthes begrep om flerstemmighet, kan vi si at samtalen har mer drag av å være monologisk enn flerstemmig. Dette er framfor alt fordi kunnskapskonstruksjonen ikke befinner seg i rommet *mellom* de ulike, men fokuset ligger på å utvikle perspektiver det allerede hersker enighet om. Det er visstnok tillatt å si alt, men ikke alt blir lyttet til (jf. Adelman, 2009)

Hittil har relasjonene innad i klasserommet vært fokus for analysen. I de neste to delene av tekstanalysen vil forutsetningene for kunnskapsproduksjonen i klasserommet særlig settes i forbindelse med den tekstuelle konteksten, som igjen er knyttet til samfunnet utenfor skolen. Jeg vil igjen minne om at analysen av relasjoner står sammen med de andre delene i et tett,



dialektisk forhold. Det vil si at jeg gjennom resten av analysen vil kunne utdype forståelsen av hvorfor det finnes en orientering mot konsensus i klassesamtalen, og hva dette innebærer.

## **7.5 Analyse av innhold**

Hovedfokuset i denne delen av analysen er hvordan en forståelse av Oss og de Andre konstrueres i klassesamtalen. Vi skal se at elevene legger vekt på asylsøkernes status som barn og omtaler dem som passive i møtet med Oss. Og hvem er da Vi? På den ene siden er Vi ”de som har oppholdstillatelse”, men på en annen side konstrueres også en forståelse av et annet Vi, nemlig ”Vi som har opplevd 22/7”. Hvor det første Vi-et er en juridisk størrelse, virker det andre å være et fellesskap knyttet sammen av konseptet medmenneskelighet, som kan tolkes som en verdi, emosjon eller en kombinasjon. Jeg skal også vise hvordan ”Norge” tydeligst betegnes som de Andre i samtalen, men da guttene i filmen heller ikke betegnes som en del av Oss, har også forståelsen av dem drag av ”othering”. Sammenfattet finner jeg at emosjonen medfølelse gjennom identifikasjon og innlevelse er sentrale i formingen av en forståelse av Oss og asylsøkerne, og møtet dem imellom. Analysen viser imidlertid at både konstruksjonen av Oss og de Andre er kompleks, til tross for fokus på enighet framfor konfrontasjon.

### **7.5.1 Forståelse av asylsøkerne**

En gjennomgang av elevenes og lærerens omtale av asylsøkerne viste at elevene som regel omtaler asylsøkerne i filmen som ”ungdommene” eller ”barna”. Læreren bruker som regel begrepene ”guttene” eller ”de”, aldri ”barn”, og ”ungdommer” kun to ganger, pluss en gang hvor hun gjentar noe en elev har sagt. Elevene bruker betegnelsene 20 ganger i løpet av samtalen. Valget av betegnelsen ”barn” er interessant, da guttene i filmen er mellom 15 og 17 år, altså i mange av tilfellene eldre enn elevene selv. Denne betegnelsen kan henge sammen med Olins retorikk i filmen, hvor hun forsøker å bevise at guttene trenger vår beskyttelse. Når Olin dukker opp i sin egen film som karaktervitne i en rettssak mot kurderen Goli, legger hun vekt på at han er et barn. Å bruke ordet ”barna” framfor ”de”, ”guttene” eller ”ungdommene” understreker sårbarhet og behov for beskyttelse. Dette er en del av en bredere norsk diskurs, ifølge en analyse av Vitus og Lidén (2010). De har gjort en sammenliknende kritisk diskursanalyse av framstillingen av mindreårige asylsøkere i dansk og norsk media og offentlige dokumenter. Analysen viser at statusen som barn framheves mye mer i Norge enn i Danmark. Resultatet er at FNs barnekonvensjon i mye større grad dras inn i offentlig debatt i

Norge om mindreårige asylsøkeres rettigheter. Betegnelsen er altså ikke nøytral, men politisk, juridisk og verdiladet. Debatten om de såkalte ”asylbarna” vinteren 2015 understreker dette. Vi ser her et eksempel på hvordan elevene framhever sårbarheten til asylsøkerne i filmen (sekvens #10):

**Maria:** Altså de [”Norge”] ((IDA REKKER OPP HÅNDA))..har jo ansvar for disse barna ((IDA TAR HÅNDA NED IGJEN)) og gir dem et sted å bo, men de gjør ikke så veldig mye mer, fordi i mange av tilfellene, så ser du jo at barna ikke har god helse, den ene er jo lam i beina og det er flere som har tatt selvmord og drevet med selvskading, og det viser jo at de ikke har en bra helse XXX og det at de følger loven veldig bokstavelig.

At elevene bruker betegnelsen ”ungdommer”, viser flere ganger direkte til identifikasjon, slik som her (sekvens #2):

**Sara:** Altså, jeg selv er jo seksten år, så jeg tenker at andre ungdommer fra andre land må gå gjennom slike...dårlige situasjoner, men likevel ikke får oppretts..tillatelse her i Norge, og blir sendt tilbake til krig. Jeg føler –

**Lærer:** Ja

**Sara:** Jeg føler meg trist, liksom, hvis ikke..jeg ville ikke ha klart å gå gjennom noe sånt.

I motsetning til dette markerer lærerens betegnelser mer avstand. Her ser vi altså et eksempel på hvordan diskurser i kulturkonteksten, eller i teksten elevene tar utgangspunkt i, har mer påvirkning på virkelighetsbilder i samtalen enn lærerens bidrag.

Videre konstrueres forståelsen av asylsøkerne gjennom samtaler om filmens budskap og tittel, og om hva elevene synes om filmen (segment #2, #3 og #5). I analysen av opptak kom det fram at flere elever anser mangel på håp som en viktig fellesnevner for guttene i filmen. Videre er det slik at asylsøkerne ikke har det ”slik vi har det i Norge” (Adam), at de lider (læreren), at de ikke støttes av samfunnet når de har det vanskelig (Sara), at de ikke ses, men glemmes eller nedprioriteres av Oss, fordi vi har nok med våre egne liv (Jim, Eva), eller at vi til og med ikke vil ha noe med dem og historiene deres å gjøre, og dermed sender de bort (Eva, Maria, Ida). Den eneste som eksplisitt problematiserer asylsøkernes annerledeshet, er Maria, som allerede første gang hun har ordet, sier følgende:

**Maria:** Ehm=.de som er på det mottaket, de asylsøkerne som er under atten år, de tilhører jo på en måte !også Norge.

**Lærer:** M-m.

**Maria:** Men det har ikke – ..det er på en måte ingen som bryr seg ordentlig. Mens når !norske barn ble...drept, da, eller noe skjedd...((EVA REKKER OPP HÅNDA)) noe stort skjedde med dem, så ble det veldig mye oppstyr, og det var da folk brydde seg, på en måte.

Maria antyder i utdraget at tilhørighet ikke bare baseres på hvem Vi bryr oss om og ikke, men at de enslig mindreårige asylsøkerne tilhører Norge *til tross for* at ”ingen bryr seg på ordentlig”. Dette perspektivet utvikles ikke videre i samtalen, i motsetning til viktigheten av forståelse og av å ”se” asylsøkerne. Asylsøkerne selv er passive i møtet med Oss, og ser kun

ut til å vente og håpe på å bli sett. Ingen omtaler for eksempel sinnet flere av asylsøkerne uttrykker i filmen. Vi ser i utdraget også at 22/7 står for en problematiseringen av skillet mellom Oss og Dem. Selv om ingen andre enn Maria sier direkte at asylsøkerne også kan være en del av Oss, omtaler flere elever massakren på Utøya og bomben i Oslo sentrum som et vendepunkt i nordmenns forståelse av den Andres lidelse. Forståelse eller medfølelse gjennom gjenkjennelse er med andre ord viktig for konstruksjonen av hvordan asylsøkerne står i et forhold til et Oss.

Sammenfattet kan vi si at forståelsen som konstrueres av asylsøkerne som klassen møter i dokumentarfilmen, er at de ikke er truende (slik som asylsøkerne i Ahmeds teori), men underprioritert og underprivilegert, usynliggjort, eller ofre for Vår selvopptatthet. Fram til 22/7 ble de heller ikke forstått, men etterpå er det blitt vanskeligere å lukke øynene for asylsøkernes situasjon. Klassen overtar med andre ord langt på vei filmens framstilling av asylsøkerne, med unntak av å omtale deres sinne, som også spiller en rolle i filmen. I klassesamtalen drar ingen av elevene drar fram kritiske perspektiver på Olins framstilling av virkeligheten. I de skriftlige tekstene utfylles perspektivet på guttene i noen av svarene ved å identifisere asylsøkerne mer som individer med klare rettigheter som ikke oppfylles, enn barn som er avhengige av vår medfølelse. En elev skriver "[l]oven er urettferdig". En annen elev skriver "[d]isse menneskene har rettigheter". I tillegg presenterer noen elever kritiske perspektiver på Olins ukritiske framstilling av asylsøkerne: "Litt irritert at mange tror Norge er et slags paradys, og når man kommer dit blir alle probleme borte".

### **7.5.2 Forståelse av "Norge"**

Da jeg gjennomgikk elevenes bruk av pronomenet "de", var det ikke asylsøkerne som hyppigst gikk under denne betegnelsen, men "Norge" og UDI. "Norge" personifiseres gjennom hele samtalen, hvor "de" helt klart har sviktet sitt ansvar overfor asylsøkerne. Vi ser et eksempel på denne personifiseringen i utdraget med Maria på forrige side. Sammen med andre elevsvar kan vi si at Norge har evnen til å tenke og høre, Norge har ansvar og gir asylsøkere et sted å bo og mat, Norge bør "se personene bak" asylsøknadene, og Norge vil unngå å beskyldes for å bryte menneskerettighetene. Dette forekommer til dels også i lærerens utsagn: I utdraget på s. 81 ser vi hvordan Vi gikk i "rosetog", men De tar ikke hensyn til asylsøkerne. Det bør bemerkes at dette utsagnet kommer sent i samtalen, så det er her heller læreren som overtar elevenes diskurs enn omvendt.

”Norges” rolle i samtalen er framfor alt rollen som ansvarlig for asylsøkerne. I analysen av kontroll over relasjoner viste jeg at elevene kommer inn på flere begrunnelser for Norges ansvar, som ikke settes opp mot hverandre (s. 80-81). Norge har for det første ansvar gjennom tilslutning til internasjonale avtaler. For det andre har Norge ansvar gjennom å være en internasjonal aktør, og slik har direkte og indirekte påvirkning på situasjonene flyktningene flykter fra. Dette argumentet følges ikke opp, men det er interessant, fordi det åpner for en annen forståelse av ansvar enn forpliktelse til Menneskerettighetene. Norge som internasjonal aktør er en del av de strukturelle årsaken til asylsøkernes lidelse, og selv når Norge ikke aktivt har forårsaket lidelsen, er staten kanskje skyldige i å ha tillatt lidelse gjennom å avstå fra å bruke påvirkningskraft i internasjonale fora. For det tredje har Norge ansvar for å ”se personene bak” asylsøknadene. Slik utkrystalliserer tre typer ansvar seg: et juridisk ansvar, et moralsk ansvar og et personlig ansvar. Det juridiske ansvaret baseres på menneskerettighetene og barnekonvensjonen. Det moralske ansvaret handler om å opptre som en ansvarlig internasjonal aktør i en verden hvor politiske beslutninger i Norge får konsekvenser som går langt utenfor nasjonens grenser. Jeg velger å kalle den siste typen ansvar jeg kan skille ut, for et personlig ansvar, da mange av verbene som brukes i samtale om Norges ansvar, knyttes til menneskelige relasjoner: Norge har ansvar for å *se* flyktningene, *tenke* på flyktningene og *høre* historiene til flyktningene. Det er det juridiske og det personlige ansvaret som dominerer samtalen. Vi ser at disse kategoriene i stor grad overlapper med dem jeg presenterte på s. 57 i sammenheng med tekstuell kontekst, men den største forskjellen er at ”Norge” også bærer det personlige ansvaret, ikke Vi.

Gjennom å legge ansvaret for asylsøkerne på de de kaller ”Norge”, unngår elevene stort sett å konfrontere det man kan tolke som argumentasjon for et globalt kollektivt eller personlig ansvar (og skyld) i filmen. Forståelsen av et ”Norge” som ansvarlig, adskilt fra et Oss, ble imidlertid forhandlet fram i løpet av samtalen. Helt i starten finner vi nemlig antydninger til andre perspektiver, som ikke følges opp. Når elevene snakker om hvorfor filmen heter *de Andre* ser vi at samtalen inneholder tilløp til et mangfold av perspektiver som forsvinner ut (segment #5):

**Sara:** Altså, det...liksom eh, i filmen så intervjuer de en av – eller en fra Afghanistan, og han selv sa at vi er på en måte de !glemte barna, altså de som ikke blir støttet uansett hvor dårlig situasjonen de er i, de som ingen i samfunnet egentlig !tenker over, bare å sette dem i et kjøleskap og vente til de blir store og så !sende dem ut igjen.

(...)

**Lærer:** Hva tenkte du, Jim.

**Jim:** Eh..det var på en måte at de mener at vi setter fokus på våre barn og mye sånt, og så er de bare sånn..ved siden av..de andre

**Lærer:** Ja. De ved siden av.

**Jim:** Ja.

**Lærer:** Ja..Hva, hva ville du si, Eva ((PEKER))

**Eva:** litt av det samme. At vi= ser ikke de folka, vi= tenker ikke på dem, og...det er folk vi helst ikke...vil ha noe med å gjøre...vi bryr oss kun om våre liv og våre situasjoner og...

**Lærer:** m-m... (2,3)

Sara problematiserer ikke bare at de Andre ikke *ses*, men også at de *behandles* dårlig. Om ”samfunnet” skal tolkes som Vi eller ”Norge” eller begge deler, er ikke klart. Eva sier at det ikke bare handler om å ikke *kunne* se, men å ikke *ville* se. Forskjellen mellom de to verbene er stor i forbindelse med spørsmål om ansvar. Dette er ikke perspektiver som tas opp av lærer eller elever senere, heller ikke når klassen får direkte spørsmål om ansvar. Forskjellen på segmentene om ansvar og skyld, og segment #5, er at i det sistnevnte stiller elevene spørsmål om hvorfor de tror filmen heter *de Andre*, altså et slags tolkningsspørsmål, mens spørsmålet om ansvar og skyld åpner mer for refleksjoner uten henvisninger til filmen. Her ser vi altså at ”friere” refleksjon kan føre til at perspektiver elevene ikke forstår eller kjenner seg igjen i, ignoreres. Vi ser slik at det ikke bare er elevenes og lærerens stemmer som utgjør klasserommets potensielle flerstemmighet. Å ta med tekster inn i klasserommet er også å ta nye stemmer med inn i klasserommet. Ved å gå bort fra teksten, slik elevene i stor grad gjør i samtale om ansvar og skyld, ligger forholdene bedre til rette for å utvikle et mer monologisk klasserom, da en stemme som kunne ha åpnet nye perspektiver, forties.

Ingen innlegg i samtalen er kritiske til framstillingen av Norge som ansvarlig for flyktingene som er kommet hit. Igjen ser vi en forskjell fra de skriftlige tilbakemeldingene. En elev skriver ” (...) så skjønner jeg også at Norge ikke kan ta imot så mange utlendinger for da blir det for mange her i Norge”, mens en annen skriver ”[s]amtidig så er det ikke bare Norge som kan gjøre noe med dette. (...) vi kan ikke ta inn for mange innvandrere.” Sistnevnte skriver også at han selv har migrasjonsbakgrunn, men at han likevel mener at å åpne grensene ikke er riktig.

Det er ikke bare skriftlig vi finner kritiske holdninger til Olins framstilling av Norges ansvar for flyktingene, men faktisk også i utsagn fra gruppesamtalene, som ikke var en del av helklassesamtalen. Are og Samuel satt rett foran det ene kameraet, og denne samtalen om spørsmålet om hvem som har skylden for flyktingenes lidelser, ble filmet:

**Are:** Hvem er det som har skylden. Det er vel at det ikke er velstand i det landet. De skal til. Og så er det vel...vet ikke om norsk lov har skylden, fordi...

**Sam:** Nei, de gjør jo ikke det, fordi de prøver jo alt de kan, og for det er jo <X overbefolkning X> i Norge, ikke sant XX

**Are:** XX de må på en måte tenke på sine egne

**Sam:** må jo tenke at de i verden som kommer er jo fordi de XX

**Are:** Det er jo menneskene i de landene. Altså, hadde det være bra i de landene, så hadde det ikke vært noe problem.

**Sam:** Ja, ikke sant. Akkurat.

Her snakker de altså om skyld, ikke om ansvar, men dialogen er likevel interessant, da denne måten å snakke om Norge på ikke er med i helklassesamtalen. At Are og Sam har denne dialogen mens de sitter rett foran kamera, kan tyde på at det faktum at de filmes ikke kan anses som det største hinderet for å uttrykke kritiske perspektiver på et norsk ansvar for asylsøkerne.

Saids påpekning om at de Andre konstrueres som en motsetning til Oss, passer godt inn i elevenes konstruksjon av et "Norge" som de Andre. "Norges" eller byråkratiets emosjonelle kulde settes i kontrast til Vår sensibilitet for asylsøkernes lidelse. Ihlen og Thorbjørnsrud (2014) har vist hvordan en liknende forståelsesramme er typisk for omtalen av UDI i media. Her ser vi altså hvordan elevene drar på flere diskurser i konstruksjonen "Norge": De overtar Olins kritikk av Norge for å ha sviktet ansvaret for å ta vare på de Andres barn, men elevene distanserer seg fra at de selv skal være en del av dette "Norge" gjennom å gjøre størrelsen "Norge" til den Andre. Her ser vi også en utvikling i løpet av samtalen. I starten snakker elevene som nevnt om et Vi som overser asylsøkerne, men når samtalen kommer direkte inn på ansvar, er det derimot "Norge" i form av De som har sviktet sitt ansvar.

Lærer utfordrer elevene på slutten av samtalen til å bli konkrete når det gjelder kobling mellom filmen og handlinger i det virkelige liv, og dette innebærer en utfordring av det klare skillet mellom "Norge" og Oss som har bygget seg opp (utdrag s. 73 og 74). Til tross for utfordringen av skillet mellom "Norge" og Oss, pålegges De ansvar igjen, mens Vi som enkeltpersoner kun kan gjøre noe via det politiske, fordi vi ikke møter asylsøkerne i filmen i det virkelige liv. Disse perspektivene bekrefter synet på ansvar som er blitt presentert tidligere: Det er først og fremst staten som har mulighet, og dermed ansvar, for handling.

### **7.5.3 Forståelse av Oss**

#### **I "Vi som har oppholdstillatelse"**

I sekvensen med det direkte spørsmålet "hvem er Vi?" finner vi én av classesamtalens to ulike konstruksjoner av størrelsen Vi. Anna og Tim sier at oppholdstillatelse i Norge

definerer hvem Vi er. Jeg har tidligere gjengitt hele denne sekvensen (s. 72), hvor ytterligere to elevers ytringer kan tolkes som bekreftelser av Anna og Tims definisjon. Elevene som er aktive i dette segmentet, fronter slik en klar definisjon for størrelsen Vi, framfor å presentere Vi som en størrelse til gjenstand for ”refleksjon” (jf. lærerens introduksjon til samtalen). Samtidig tar Tim ikke fullt ansvar for denne klare definisjonen, for da læreren spør om det er loven som bestemmer hvem Vi er, svarer Tim med et kaldt ”tydeligvis”, og når læreren følger opp med å spørre om det også er slik det burde være, svarer Tim ”det trenger ikke det”, uten å utdype. Heller ingen andre elever argumenterer imot eller utdyper dette standpunktet, selv om Maria tidligere i samtalen har sagt at asylsøkerne – som da ikke har oppholdstillatelse – ”på en måte er norske”.

Segmentet om hvem Vi er, viser spesielt tydelig hvordan makten sirkulerer i klasserommet. Ved å be om motargumenter forsøker læreren å få tilgang til kontroll over innholdet. Tim får en midlertidig kontroll over diskursen ved å bruke sin tilgang til kontroll over relasjoner (svarer bare delvis på spørsmål, avbryter læreren) og kontroll over innhold (bruker kunnskap fra utenfor skolen, avstår fra å reflektere over eventuelle motargumenter mot det han har sagt) og subjektposisjoner (går inn i en ekspertposisjon med bråsikre svar). Resultatet er at forståelsen av hvem Vi er, som konstrueres i denne delen av samtalen, dermed blir at Vi er de som har oppholdstillatelse i Norge. Denne konstruksjonen er ikke et resultat av flerstemmighet, altså av at ulike perspektiver møtes, men av én stemmes dominans gjennom bruk av tilgang til kontroll over diskursen.

Det er tydelig at spørsmålet om hvem Vi er, er et sensitivt tema i klasserommet. I løpet av sekvensen blir det klart at det vil stilles spørsmål ved tilhørigheten til flere elever, om definisjonen av Vi skal baseres på noe annet enn oppholdstillatelse i Norge. Kanskje Ellsworths (1989) erfaringer med kritisk undervisning kan være én måte å belyse denne situasjonen på. Som beskrevet i kapittel 4 skriver hun at lærere ikke kan kreve av elevene at de skal kunne diskutere ethvert spørsmål, også spørsmål som angår elevene privat, på en rasjonell og distansert måte, enten fordi de ikke har noen måte å snakke om det utfordrende temaet på ennå, eller fordi det vil kreve mye emosjonelt disiplin å snakke om temaet på en analytisk måte. Med andre ord skriver hun at ikke alle tema egner seg i flerstemmige diskusjoner.

## II ”Vi som har opplevd 22/7”

Uten at spørsmålet om hvem Vi er, stilles direkte, konstrueres en forståelse av denne størrelsen ellers i samtalen, særlig når klassen besvarer spørsmålet om hva Olin kan mene når hun sier at asylsøkerne er de Andre (segment #5). Denne forståelsen av et Vi er slik sett knyttet til forståelsen av asylsøkerne, som ble analysert over. Det uklart om elevene har til hensikt å gjengi Olins konstruksjon av et Vi, eller om vi her har å gjøre med elevens egne refleksjoner med utgangspunkt i dokumentarfilmen. Elevenes formuleringer peker hovedsakelig mot det siste, da svarene er mer preget av at elevene tar ut elementer de kjenner seg igjen, enn av en mer helhetlig analyse. Med henvisning til kapittelet om tidligere forskning kan vi si at elevene posisjonerer seg i forhold til det Olin sier, mer enn at de analyserer filmens budskap med kritisk avstand. I gjennomgangen av tilfellene ordet ”vi” brukes i segment #5, og ikke sikter til praktiske beskjeder i klasserommet, knyttes det til knyttes verbet ”å se” flere ganger. Eksempel:

**Eva:** litt av det samme. At vi= ser ikke de folka, vi= tenker ikke på dem, og...det er folk vi helst ikke...vil ha noe med å gjøre...vi bryr oss kun om våre liv og våre situasjoner og...

**Lærer:** m-m...

Slik jeg var inne på over, ligger ”å se” nært ”å forstå” og ”å bry seg” i elevenes utsagn.

Mentale eller emosjonelle prosesser står slik sentralt i møtet mellom Oss og asylsøkerne. Kun én gang<sup>7</sup> henviser en elev til hvordan Vi behandler asylsøkere, altså en materiell prosess, hvor en handling faktisk finner sted:

**Eva:** Og så sa de det i filmen, at på slutten da, at hvordan kan vi...eh på en måte...forvente !fred og !frihet og !sikkerhet når vi behandler andre barn på en måte, litt sånn som Maria sa, at... (1,4) vi forstod mer den tjuende juli. Det var veldig mye vi ikke så. På en annen side av verden. At det skj... at når det skjer ser..at når –

**Lærer:** Bitte litt høyere.

**Eva:** Når det skjedde med våre unger liksom...våre ungdom. Ungdommer.

**Lærer:** Ja.

**Eva:** Så skjønte vi virkelig alvoret.

Her ser vi at henvisningen til hvordan asylsøkerne behandles, er et sitat fra filmen, og Eva begrunner videre denne (dårlige?) behandlingen med manglende forståelse. Den korte henvisningen til en materiell prosess overskygges slik av fokuset på Vår evne til å se og forstå. Denne konstruksjonen av en forståelse av Oss er slik framfor alt knyttet Vår evne og vilje, eller manglende evne og vilje, til å ”se” asylsøkerne. Å ”se” ser ut til å være tett knyttet

---

<sup>7</sup> I analysen av ansvar forekommer et utsagn hvor ”samfunnet” handler. ”Samfunnet” ligger nært et Vi, og slik kan dette tolkes som enda en materiell prosess som Vi står bak. Da denne likevel ikke eksplisitt er knyttet til Oss, har jeg likevel valgt å utelate den her (sitat s. 88).



til empati, og slik er elevenes beskrivelse av Oss først og fremst fokusert på i hvilken grad Vi har medfølelse med asylsøkerne, framfor hvordan Vi handler overfor dem.

Opplevelse av terrorhandlingene 22/7 presenteres i klassesamtalen som et vendepunkt for forutsetningene for å forstå de Andre ("det som var på en annen side av verden"), og utgjør slik samtidig et nytt referansepunkt for eller en fortelling om hvem Vi er. I dokumentarfilmen ser hendelsene 22/7 ut til å tjene denne funksjonen i innledningen, men i lys av resten av filmen blir sammenlikningen mellom de norske ungdommene og asylsøkerne stadig mer ironisk, da det å dra inn 22/7 nettopp viser hvordan den felles samlingen om medmenneskelighet i dagene etter terroren ikke fikk noen praktisk-politiske konsekvenser for asylpolitikken. Denne ironien tematiseres ikke av noen av elevene, selv om læreren to ganger nevner denne kontrasten (s. 69 og 81). Også i et av de skriftlige svarene nevnes denne kontrasten (s. 98). I klassesamtalen får 22/7 i stedet en funksjon som en slags omvendelsesnarrativ, hvor elever snakker om at Vi før var blinde, men nå ser Vi. Her er to eksempler på denne måten å omtale 22/7 i sammenheng med filmen:

**Tim:** [Filmen] viste oss når vi åpna øynene for...ungdommene i verden, da.

**Lærer:** Ja

**Tim:** Når det med tjueandre juli skjedde at vi li- at vi liksom var litt sånn blinde før det, da, at vi ikke la merke til ungdommene rundt oss, i verden.

**Jon:** Ja liksom, det skjer nesten aldri i Norge, men for eksempel i Afghanistan, så kan sånn..sånne ting !skje uten at til og med det popper opp på nyhetene eller noe sånn da. Liksom at det er litt mer vanlig der og at da..

**Lærer:** Ja

**Jon:** ..det først skjedde i Norge, !så begynte vi å tenke på det og sånn.

Dette "Vi som ser", utgjør et slags nytt Vi. Utdragene viser at 22/7 ikke bare framstår som en nasjonalt samlende hendelse, men også som en hendelse som knytter Oss til et globalt fellesskap. Man kan tolke utdragene dithen at gjennom opplevelsen av tap og terror, men også ved vekten på kjærlighet og nærhet i etterkant av julidagen, ble Vi innlemmet i et globalt fellesskap av sårbare mennesker. Slik er Vi ikke overgripere i samtalen om filmen *de Andre*, men etter 22/7 er Vi selv medlidende og medfølende medmennesker. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er som følger: Førte 22/7 til at de Andre ble en del av Oss, eller at Vi ble en del av de Andre? Evas utsagn på forrige side peker i retning av det siste.

Denne konstruksjonen av et lidende fellesskap utviser likevel ikke asylsøkernes annerledeshet i samtalen, da Vi er asylsøkernes gode hjelpere, og de er trengende. Elevene omtaler også møtet med asylsøkerne helt klart som et møte med den Andre: Det nevnes flere

ganger at de er fra et annet sted i verden, og at det er en utfordring å "se" dem. Møtet er slik et møte med en Fremmed, selv om det fremmede ikke ser ut til å handle om kultur i form av "afghanere" eller "irakere". For det tredje kan vi betegne asylsøkerne som de Andre, da Vi'et på mange måter formes av en kollektiv posisjonering som medfølende i møte med asylsøkerne (jf. Ahmed, 2004). Til sist kan det nevnes at heller ikke den først omtalte konstruksjonen av et Oss inkluderer guttene i filmen, fordi de ikke har oppholdstillatelse. Slik er ser vi at konstruksjonen av et Vi fører til "othering" av asylsøkerne.

### 7.5.4 Oppsummering

I samtalen om asylsøkerne legger elevene vekt på gjenkjennelse og (emosjonell) forståelse. Dette gjør de ved å referere til 22/7 som en hendelse som fikk Oss til å forstå situasjonen i andre land bedre, og ved å begrunne "othering" i at man ikke "ser". Om den Andre konstrueres i motsetning til et Oss, er også "Norge" den Andre, da elevene først og fremst posisjonerer seg som medfølende, i motsetning til det de betegner som "Norge" eller UDI. "Norge" betegnes aldri direkte som skyldig i asylsøkernes situasjon, men det er bred enighet om at Norge har ansvar. Dette ansvaret finnes på juridisk, moralsk og personlig nivå. Det siste nivået muliggjøres av en personifisering av staten Norge. Når det gjelder konstruksjonen av et Vi, spriker utsagnene i flere retninger. Når spørsmålet om hvem Vi er, stilles direkte, svares det knapt at Vi er de med oppholdstillatelse i Norge, mens elevene ellers i samtalen ser ut til å konstruere et Vi som "Vi som har medfølelse". Ingen perspektiver presses ut gjennom motargumenter, men eventuelt gjennom mangel på opptak, på manglende respons på lærers eller problematisering av 22/7 som omvendelsesnarrativ, eller når elevene ikke tar lærerens oppfordring til å "reflektere" rundt hvem Vi er. Når det gjelder ansvar, virker Vårt ansvar å bestå i å "se" asylsøkerne og "bry oss".

Læreren ser ut til å spille en viktig rolle i opprettholdelsen av kombinasjonen av menneskeverd og medfølelse. Dette ser vi i møte med noen av Tims utsagn. Tim er en av elevene som har ordet oftest, og i mange av flere utsagn har han posisjonert seg som medfølende, for eksempel i utdraget på forrige side. Ved to tilfeller i klassesamtalen posisjonerer Tim seg imidlertid mer kritisk til utviskingen av skillet mellom Oss og Dem. Dette skjer nemlig når Tim svarer kort at Vi er "de som har oppholdstillatelse" (s. 72), når han i motsetning til de andre uttrykker at fellesskap ikke nødvendigvis gir mer håp, da fellesskap også gir ansvar (s. 80), og når han sier at Vi ikke kan gjøre noe for asylsøkerne,

siden Vi ikke omgås dem i hverdagen (s. 74). Vi har sett at lærer sjelden etterlyser motargumenter, men i alle disse tilfellene gjør hun dette. Det er ingenting som tyder på at læreren alene bestemmer hva som skal være majoritetsoppfatningen, men hun ser ofte ut til å være en del av denne majoriteten. Vi har sett at maktstrukturene i klasserommet særlig tydelige når Tim prøver ut forskjellige tilnærminger til forståelser av Oss og de Andre.

Mens elevene i klassesamtalen stort sett fokuserer på emosjonell identifikasjon og tilnærming til asylsøkerne gjennom ”medmenneskelighet”, er mer ambivalente eller negative emosjoner som skyldfølelse og sinne som reaksjon på asylsøkernes situasjon mye mer present i de skriftlige besvarelsene. Dette skal jeg nå gå nærmere inn på.

## **7.6 Analyse av subjektposisjoner**

En analyse av kontroll over subjektposisjoner kan ha to ulike utgangspunkter. For det første kan vi undersøke hvilke sosiale identiteter en tekst tilbyr leserne. Et eksempel på dette er hvordan reklamer posisjonerer oss som ”forbrukere” (jf. Fairclough, 2001 [1989], s. 171), eller hvordan kongens nyttårstale posisjonerer tilhørerne som en del av det norske folk – et stort Vi. For det andre kan vi ta utgangspunkt i hvordan forfatter av en tekst eller deltakerne i en interaksjon posisjonerer seg selv (jf. Fairclough, 2001 [1989], s. 150). Det er først og fremst dette utgangspunktet jeg vil ha i denne delen av analysen. Samtidig henger utgangspunktene sammen, for når elevene posisjonerer seg som medfølede, har vi sett at de både posisjonerer staten og asylsøkerne samtidig: De posisjonerer seg i motsetning til staten, og posisjonerer asylsøkerne som trengende. Videre er deres posisjonering av seg selv ikke uavhengig av filmens og lærerens posisjoneringer av dem.

Analysen av kontroll over subjektposisjoner står tettest i forbindelse med mitt tredje forskningsspørsmål, nemlig spørsmålet om hvordan emosjoner er med på å forme ulike forståelser av Oss og Dem, og møtet dem imellom. Jeg har i teorikapittelet gjort rede for hvorfor og hvordan jeg mener vi kan knytte emosjoner til diskursanalysen, gjennom sammenhengen mellom emosjoner, posisjonering og makt. I kapittelet om kontekst har jeg vist hvordan emosjoner spiller en viktig rolle i kulturkontekstens diskurser om asylsøkere, og jeg har flere ganger vært inne på emosjoners betydning for diskursen tidligere i analysen. Som nevnt i metodekapittelet, er det her veldig lett å rote seg inn i problemstillinger som

ligger langt utenfor det språklige, og slik utenfor det som kan analyseres med CDAs verktøy. I metodekapittelet har jeg derfor gjort rede for hvordan jeg vil møte disse utfordringene.

Før jeg starter, må jeg understreke at jeg anser det som et mål for klassesamtalen at forskjellige perspektiver på kulturmøter nevnes, at elever og lærer lytter til hverandre, og at de forskjellige perspektivene konfronteres med hverandre. I sammenheng med Olins film er det kanskje særlig viktig å nevne at det ikke er et mål i seg selv at elevene skal gi uttrykk for skyldfølelse, men at de skal kunne omgås kritisk med tekster som posisjonerer seerne som skyldige. Med kritisk mener jeg her undersøkende og drøftende.

### 7.6.1 Å posisjonere seg som medfølende

Jeg blir selvfølgelig lei meg når jeg ser hvor hardt andre mennesker har det. Samtidig så er det ikke bare Norge som kan gjøre noe med dette. Jeg vet at andre land også gjør slike ting, men vi kan ikke ta inn for mange innvandrere. Jeg er en gutt som har ikke-norsk bakgrunn, men vi kan ikke ta inn for mange innvandrere. Jeg har empati som andre, så jeg blir selvfølgelig trist når jeg ser en slik dokumentar film. Jeg opplever også hvor bra jeg har det. Hvor godt livet mitt er i forhold til andre. Som sagt, det er utrolig trist å se mennesker ha et så hardt og forferdelig liv.

Jeg vil starte med dette skriftlige elevsvaret, fordi det forteller noe viktig om denne elevens egen oppfatning av passende og upassende emosjoner i klasseromdiskursen. Formuleringene "[j]eg blir selvfølgelig lei meg" og "[j]eg har empati som andre" gjør det klart at eleven regner med at det forventes at han skal skrive at han er lei seg, og at empati slik er den passende emosjonen å uttrykke i denne sammenhengen. Når vi samtidig vet at 15 av 28 elever angir at de ble triste av å ha sett filmen (tabell s. 60), kan vi konkludere med at tristhet, eller å synes synd på asylsøkerne, er en emosjonell posisjonering som har "satt seg fast" i klasserommet, og er blitt et medium for hvordan elevene forventes å behandle temaet. Vi ser også hvordan denne formen for empati gjør det vanskelig å uttrykke mer kritiske holdninger til filmen. I utdraget over må eleven posisjonere seg som trist, "som de andre", før han presenterer et alternativt perspektiv. Slik ser vi at det er sannsynlig at det i vårt tilfelle virkelig forholder seg slik at diskursens "passende" emosjoner er avgjørende for hvilke perspektiver som kan deles.

Videre er det interessant at eleven setter bevissthet om egen privilegerte stilling i sammenheng med tristheten. Dette er han ikke alene om. Hele 11 av de 28 elevene nevner i de skriftlige svarene at de føler seg heldige eller takknemlige for livet og friheten i Norge etter å ha sett filmen, og mange av dem kobler opplevelsen av takknemlighet nettopp til

tristheten over den Andres situasjon. En elev er takknemlig ”for at vi slipper å gjennomgå det de går igjennom.” En annen elev skriver: ”Føler meg trist og deprimeret etter å ha sett filmen – skjønner kanskje bedre hvor mye jeg egentlig har (spesielt i forhold til den gutten i Hellas)”. En tredje elev skriver: ”Det er grusomt å se de bli sendt tilbake til det de flyktet fra i starten, spesielt hvis man er en av de heldige som slapp det.” Ambivalensen som oppstår i skjæringspunktet mellom å være takknemlig og å være trist, tilfører en komponent til konstruksjonen av hvem Vi er, nemlig statusen som privilegert. Ikke alle de 11 elevene som skriver at de er takknemlige, uttrykker ambivalens, men hos noen av elevene er denne tydelig.

Elevene har i klassesamtalen også vært inne på et liknende spor, men privilegiet eller asymmetrien har da først og fremst handlet om en relasjon hvor asylsøkerne har behov for vår oppmerksomhet og medfølelse. Ambivalensen ble her ikke så sterk, fordi elevene gjennom å posisjonere seg som medfølede på sett og vis løser opp det problematiske forholdet nettopp gjennom denne posisjoneringen. Det resterende ansvaret legges over på staten. Skriftlig forblir derimot flere av elevene i en slags diskusjon med seg selv, som ikke umiddelbart oppløses:

Jeg føler meg veldig heldig som har et bra liv. Jeg flyttet til Norge for 4 år siden, og jeg kunne selv blitt sendt tilbake så jeg er veldig takknemlig. Jeg tenker noen ganger at livet er urettferdig mot meg, men nå føler jeg at livet mitt er perfekt i forhold til deres. De kunne gikk alt for å ha mitt liv. Men igjen så skjønner jeg også at Norge ikke kan ta imot så mange utlendinger for da blir det for mange her i Norge. Jeg er rett og slett takknemlig. Mer enn det jeg var i går.

I likhet med utdraget på forrige side, ser vi i dette utdraget at eleven skriftlig posisjonerer seg mindre som en del av en sosial (medfølede) gruppe, og mer som enkeltmennesker med henvisninger til egen historie. Dette finner vi også i flere elevtekster. En slik tilnærming gir flere perspektiver på hvem Vi er, da det åpner for ulike tolkninger av møtet mellom Oss og Dem. En grunn til dette er at flere elever i det skriftlige deler egne opplevelser med migrasjon, og åpner slik for å problematisere skillet mellom Oss og Dem på en annen måte enn det elevene gjør i klassesamtalen. Det er her også viktig å påpeke at en tematisering av å være privilegert både kommer fra elever med og uten migrasjonsbakgrunn. Det er altså ikke slik at en diskurs om å være privilegert er en ”hvit” diskurs i denne klassen. Tematisering av denne asymmetrien mellom Oss og Dem finner vi også i filmen *de Andre*. Dette kan tolkes dithen at elevene i står tettere i dialog med den tekstuelle konteksten i de skriftlige svarene enn i den muntlige samtalen. Dette betyr ikke bare å overta diskurs, men i den følgende

analysen av posisjonering i forhold til ansvar og skyld skal vi se at noen elever også står i diskusjon med filmen.

### **7.6.2 Å posisjonere seg som skyldig eller uskyldig**

Vi har sett hvordan konsensus ble framhevet i samtalen om ansvar, til tross for at ansatser til ulike perspektiver ble presentert. Gjennom ansvarsfordelingen hvor Vi kun har ansvar for å ha medfølelse, fører den kollektive posisjoneringen som medfølelse til at Vi blir uskyldige. Skriftlig utvikles et mye større mangfold av perspektiver på skyld og ansvar, og disse perspektivene kan knyttes til nettopp åpningen for den ambivalente posisjoneringen som jeg omtalte over. Jeg vil her først nevne perspektiver på ansvar som likner dem i teksten, se på likheter og ulikheter, og så dra fram noen perspektiver på skyld og ansvar som vi ikke finner i de skriftlige elevsvarene.

13 elever, altså halvparten av klassen, skriver at UDI, myndighetene eller Norge har forsømt et ansvar, og omtaler dem ofte som De. Dette likner altså forståelsen i klassesamtalen om ansvar. Skriftlig ser imidlertid skillet mellom Norge og Vi ut til å være mer flytende enn i det utvikler seg til å bli i det muntlige. En elev skriver: ”Jeg likte sluttbudskapet: hvordan kan vi forvente fred og frihet her i Norge, når vi selv behandler andre mennesker med null empati”. En annen elev spør ”Hvor er prioritetene våre?”. Videre skriver den samme eleven: ”Det er et stort kontrast mellom hvordan nordmenn reagerer når noe lignende til utøya skjer, mens det er masse ungdommer som blir sendt ut og som tar deres egne liv på grunn av de norske myndigheters handlinger.” Dette står i kontrast til omtalen av 22/7 i klassesamtalen, som av elevene kun ble omtalt som en ”omvendelse”. Her er det fortsatt myndighetene som handler, men nordmenn framstilles med en implisitt skyld for å bare se på det som skjer uten å reagere.

Jeg fant også perspektiver på ansvar i de skriftlige svarene som er fraværende i det muntlige. Noen elever seg fra det ”statlige” ansvaret i tekstene de skriver, og dette gjøres på forskjellige måter. For det første gir noen elever uttrykk for en globalisert ansvarsforståelse, i motsetning til fokuset på nasjoners ansvar: En elev skriver at ”verden” burde gjøre noe, en annen skriver at det er ”synd med landegrensene”. Dette ansvaret likner det statlige ansvaret, da ansvaret legges utenfor både Vi-et og asylsøkerne selv, men er interessant fordi det åpner for en prinsipiell diskusjon om grensen mellom et Oss og de Andre. I to av tekstene posisjonerer

elever seg som personlig skyldige. En elev skriver at hun etter å ha sett filmen ”føler skyldfølelse” fordi hun har vært kritisk til innvandring. En annen elev rapporterer om dårlig samvittighet for å bare stå å se på, uten å kunne gjøre noe: ”Filmen var trist, med tanke på hva de har gått gjennom, får litt ’dårlig’ samvittighet, for å ikke gjøre noe for å hjelpe, men bare stå og se på problemene deres som en tilskuer.”

På den andre enden av skalaen finner vi elever som problematiserer filmens vekt på statens eller Vårt ansvar. Én elev skriver: ”Mange prøver lykken i Norge, men ikke alle lykkes i forsøket”, hvilket kan tolkes dithen at asylsøkerne selv bærer noe av ansvaret for sin situasjon i filmen. At asylsøkerne framstilles som aktive, og slik kanskje i en posisjon hvor de kan bære ansvar, er i tillegg noe som skiller seg fra de fleste utsagnene i klassesamtalen. Andre elever stiller spørsmål om asylsøkerne kan ha for høye forventninger til hva Norge kan tilby dem (s. 59 og 87). Både elevene som posisjonerer seg med personlig eller global skyldfølelse, og elevene som posisjonerer seg kritisk til filmens budskap, åpner for alternative tolkninger av et Vi.

### 7.6.3 Å posisjonere seg som sint

En videre klar forskjell mellom empatisk respons i det muntlige og det skriftlige, er at flere av de skriftlige svarene gir klart uttrykk for sinne i sammenheng med etiske vurderinger. Her ser vi tre eksempler på dette:

Norge burde ta inn folk som trenger virkelig hjelp og folk som sliter utrolig med ting. Jeg er virkelig opprørt hvordan Norge kan forhandle ting på. Er også opprørt på folk som lever sånt.

Sinne. Folk har det så vanskelig og når de f.eks. søker hjelp i Norge så får de en viss periode å være her for, noe som er utrolig dårlig gjort. Disse menneskene har rettigheter og vi burde hjelpe dem til å få en bedre hverdag.

Jeg tenker at det er så urettferdig at folk som sliter innmari fra barndom eller lignende får avvis fra UDI

Generelt finnes det også mye flere klare etiske vurderinger i det skriftlige enn det muntlige.

Her er igjen tre eksempler:

Sitter igjen med litt ”svekkede” tanker om Norge som et land som liksom skal stå for det som er rett. Jeg syntes at det er synd med landegrensene, og syntes det er urettferdig at man kun tar imot mennesker fordi man vil framstå som en bra nasjon som ikke bryter menneskerettighetene. Syntes det er dumt at man kun er trygg til man er 18 (...)

Føler stor urettferdighet. Er det slik at man er født sånn! Virkelig? Blir sur av det. Er helt feil å sende mennesker i døden.

Trist at folk lever sånn. Det er umenneskelig. De blir ikke behandlet på en ortendlig måte, selv ikke i Norge. Norge burde ta mer ansvar.

I starten av analysen skrev jeg at de skriftlige tekstenes hyppige tematisering av rettferdighet og urettferdighet representerer en av de største forskjellene mellom den skriftlige og den muntlige teksten. Slik som i utdragene fra de skriftlige svarene over ser vi at begrepene rettferdighet og urettferdighet ofte dukker opp i sammenheng med andre klart stillingstagende utsagn, hvor elevene tar stilling til spørsmål om rett og galt. Hele 17 av de 28 elevsvarene inneholder slike klare utsagn som de over. At ulike bøyninger av verbet ”burde” forekommer sju ganger i de skriftlige tekstene, og kun to ganger i klassesamtalen, peker i retning av at elevene uttrykker seg mer normativt skriftlig. Elevenes forestillinger om hvordan asylsøkerne bør behandles, er hos noen elever dessuten ikke bare knyttet til emosjoner (”jeg blir så trist”) eller til en abstrakt forestilling om likeverd, men også til samfunnsstrukturer. Et eksempel:

(...) Jeg vil at flest mulig folk som har det slik får komme inn i Norge og få hjelp. Jeg vil også at slike kan få tilgang til skole, slik at de kan bygge en positiv fremtid (...)

Vi finner også noen etiske vurderinger i det muntlige, men her forekommer vurderingene mye sjeldnere, og de er vagere. Det er for eksempel ikke alltid klart om elevene tar stilling, eller om de bare referer til filmen. Sammenliknet med vendingene ”å sende mennesker i døden”, ”det er umenneskelig”, ”jeg vil at” eller ”jeg er virkelig opprørt” ser vi også at elevene uttrykker seg mye mer moderat:

**Adam:** At alle de andre...at ungdommene i andre deler av verden ikke har det slik vi har det her i Norge. Også kanskje det at UDI...ikke...på en måte...de har dårlig systemer, da. At systemene ikke fungerer.

(...)

**Adam:** Det sto jo der, det var et mislykket forsøk etter det med atten år som skulle sendes tilbake igjen

**Ida:** Jeg føler at de..tenker li..eller det de sier i filmen er jo riktig, at de ikke tenker på personen bak det,

**Lærer:** Ja

**Ida:** de tenker bare på at det er liksom en greie de har fått fra FN, og så vil de ikke bli beskyldt for å...eh...bryte menneskerettighetene, da, av FN

**Maria:** Eh. I mange tilfeller så følger de loven, men de følger på en veldig direkte og bokstavelig måte..

**Lærer:** Ja!

**Maria:** ..som ofte blir..!feil, på en måte, selv om det ikke er skriftlig feil

**Are:** Altså når de er i Norge, så mener jeg det er norsk stat som har ansvaret for å ta vare på de.

**Lærer:** Ja. Hva er det som er grunnen til at Norge har ansvaret...Hvorfor har Norge ansvaret for de?...

**Are:** De har vel gått med på avtale.

**Lærer:** M-m. Hva slags avtale da?

**Are:** Eller FNs eh menneskerettigheter, tror jeg.

Hvorfor har vi disse store forskjellene mellom etiske vurderinger og uttrykk for sinne i det muntlige og det skriftlige? For det første kan forskjellen føres tilbake til lærerens spørsmål. Om lærer rett ut hadde spurt om hva elevene syntes om behandlingen av asylsøkerne, hadde



kanskje mange av de klare vurderingene og sinnet ha blitt en del av klassesamtalen. Det kan vi ikke vite noe om. Videre kan forskjellen mellom elevenes posisjon som dømmende instans føres tilbake til klassesamtalens angivelige fravær av ”rett og galt”. Læreren sikter med denne kunngjøringen kanskje til at hun selv ikke skal bedømme noe som rett og galt, men om dette fraværet av bedømming er en samtaleregulering som gjelder for alle, kan dette betraktes som en del av en emosjonell disiplinering, for om det ikke finnes rett og galt, kan det da finnes sinne? Om vi legger til at ”vi” skal ha ”lyst” til å høre ulike perspektiver, også perspektiver man selv kanskje er uenige i, nærmer vi oss den påtvungne tolerante samtaleformen som Ellsworth (1989) omtaler. Sammenfattet ser ikke sinne ut til å betraktes som ”passende” i klassesamtalen.

Vi kan si at forskjellen i elevenes posisjonering i forhold til etiske spørsmål både har påvirkning på forståelsen av hvem Vi er, og hvem asylsøkerne er. For det første ser det ut til at flere av elevene som uttrykker sinne, også påpeker at Norge ikke lever opp til sine egne idealer. Å tematisere idealer åpner for en diskusjon om nasjonalt selvilde, hvilket kan være svært konstruktivt i en samtale om kulturmøter. For det andre er fokuset på rettferdighet interessant å sammenlikne med klassesamtalen. Tidligere har jeg nevnt at fokuset på rettferdighet potensielt plasserer asylsøkerne inn i et Oss som er basert på like rettigheter, og ikke på delte emosjoner. Fokuset på rettferdighet kan åpne for at elevene ser strukturelle forskjeller, og ikke bare emosjonelle behov.

#### **7.6.4 Oppsummering**

Jeg har her tatt for meg noen tydelige forskjeller mellom hvordan elevene snakker om kulturmøtet i klassesamtalen, og i de skriftlige tekstene, og har vist hvordan emosjonell posisjonering henger tett sammen med disse forskjellene. For det første har jeg vist hvordan mange av elevtekstene er preget av en type emosjonell ambivalens som vi ikke finner i klassesamtalen. Denne ambivalensen finnes hos elever som både posisjonerer seg som triste og som takknemlige, og hos elever som gir uttrykk for takknemlighet, men også for kritiske perspektiver. Ambivalensen ser ut til å henge sammen med en opplevelse av å være privilegert, som igjen åpner for nye perspektiver på Oss, på forholdet mellom Oss og asylsøkerne, på skyld og på ansvar. En videre forskjell jeg har pekt på, er tilnærmingen til spørsmål om rett og galt. I elevtekstene posisjonerer mange elever seg som sinte, og vi finner mange flere klare etiske vurderinger. Disse vurderingene er i motsetning til vurderingene i

det muntlige både knyttet til hvordan vi forholder oss emosjonelt til asylsøkerne, og hvilke strukturer som forårsaker ulikheter.

Sammenfattet ser vi flere ulike uttrykk for emosjoner i de skriftlige tekstene, som spiller sammen og genererer en perspektivrikdom vi ikke ser når elevene snakker i plenum. Med Ahmeds vokabular kan vi si at emosjonene ser ut til å sirkulere mer i de skriftlige tekstene enn i klassesamtalen. Resultatet er først og fremst at elevene i det skriftlige tar opp flere av de mer komplekse temaene i Olins film, som personlig ansvar for den Andre, et ansvar uavhengig av landegrenser og en norsk skyld for ikke å leve opp til egne idealer. Vi ser også at noen elever inntar en kritisk posisjon overfor filmen, noe som ser ut til å være vanskelig å overføre til klassesamtalen. Slik kan vi si at elevene skriftlig i større grad står i dialog med filmen – både ved å gå inn i et større mangfold av problemstillinger i filmen, og i noen tilfeller ved å kritisere filmens framstilling av virkeligheten. Videre ser vi i de skriftlige tekstene at arbeid med tekst blir til posisjoneringsarbeid for elevene, men der hvor posisjoneringen i det muntlige var kollektiv, er posisjoneringen i det skriftlige mer personlig. Den kollektive posisjoneringen i klassesamtalen bidrar til å gjøre samtalen stadig mer monologisk, blant annet gjennom den kollektive posisjoneringen som medfølelse. Når vi sammenlikner klassesamtalen med de skriftlige tekstene, ser vi imidlertid at det absolutt fantes et grunnlag til en flerstemmig drøfting med mange interessante perspektiver i klassen. At disse perspektivene ikke ble en del av den felles kunnskapskonstruksjonen, kan ha mange grunner, men én forklaringsmodell er at fokuset på medfølelse i klassesamtalen gjorde det vanskelig å gi rom for ambivalens i møte med asylsøkerne og kritiske perspektiver på filmen. Slik vil det å lære å snakke om kulturmøter også kan innebære å lære hvordan man helst *ikke* snakker om kulturmøter. Klassesamtalens siste sekvens blir nesten parodisk i et slikt perspektiv:

**Lærer:** Eh. Har dere lært noe av denne filmen? ((FLERE ELEVER MUMLER "JA"

(( Hva da? Hvis sånn avslutningsvis. ((FLERE MUMLER NOE)) Hæ?

**Tim:** Medmenneskelighet og sånn..

**Lærer:** Medmenneskelighet?

**Josef:** Ja. Følelser for andre.

**Lærer:** Følelser? Ja. Ok. Men da er klokka ti på, så da kan vi avslutte. Eh= takk for i dag, husk stolen.

## 8 Diskursanalyse: Tekst i kontekst

Fairclough skriver i *Language and Power* at diskursanalysens siste del er en ”forklaring”. Med begrepet forklaring sikter han til en redegjørelse for den undersøkte tekstens koblinger til kontekst, og slik diskursens koblinger til ideologier. Mens tekstanalysen fokuserer på teksten eller diskursen ”her og nå”, vender forklaringen blikket både bakover og framover. Relevante spørsmål i denne sammenheng er for eksempel hvordan diskursen reproducerer maktstrukturer, og hvordan diskursen bryter dem opp. Dette spørsmålet kan stilles til maktstrukturer på *situasjonsnivå*, *institusjonsnivå* og *kulturnivå* (Fairclough, 2001 [1989], s. 135-138).

Begrepet ”forklaring” kan gi konnotasjoner til påvisning av klare sammenhenger. I dette kapitlet vil jeg ikke hevde å levere noen ”fasit” på hvorfor elevene og læreren uttrykker seg som de gjør, eller hvorfor klassesamtalen utvikler seg som den gjør, men jeg vil presentere noen mulige forklaringer knyttet til konteksten jeg presenterte i første del av analysen. Først vil jeg gå inn på hvordan klassesamtalen og elevtekstene reproducerer og rekonstruerer makt på *kulturnivå*. Her vil den kulturelle konteksten spille en viktig rolle, og da særlig humanitarismen, som jeg tidligere har presentert. Jeg vil også undersøke sammenhengen mellom humanitarismen og litteraturundervisning, altså hvordan tekstene som analyseres, forhandler maktstrukturer på *institusjonsnivå*, med utgangspunkt i forskningen i kapittel 4. Deretter vil jeg se nærmere omgang med maktstrukturer på *situasjonsnivå*. Her vil jeg først og fremst fokusere på hvordan de situasjonsbestemte rollene både gjennom reproduksjon og rekonstruksjon av maktstrukturer i situasjonskonteksten legger til rette for en konsensusrettet klassesamtale. Klasseromforskning fra kapittel 4 vil her også være med på å skape en forståelsesramme for hvordan klasseromspraksisen kan konsolidere diskurser i kulturkonteksten. Hvilke muligheter den gjeldende klasseromdiskursen har for å legge til rette for et mer flerstemmig klasserom er tema i siste kapittel.

### 8.1 Klasseromdiskursen i kulturkonteksten

#### 8.1.1 ”Den humanitaristiske fornuft”

I starten av analysen presenterte jeg tre rammer for forståelse av møtet med den mindre privilegerte Andre, som vi ofte finner i kulturkontekstens tekster. Disse ble igjen underordnet to mer overordnede ideologier, nemlig en nasjonalistisk og en humanitaristisk ideologi. I

teksten(e) som ble analysert, fant jeg få eller ingen tegn til en nasjonalistisk ideologi<sup>8</sup>, men særlig den muntlige diskursens innhold og subjektposisjoner kan føres tilbake til en humanitaristisk ideologi, da det ser ut til å være tatt for gitt at alle mennesker er like mye verd, og at denne verdien er tett knyttet til en felles sårbarhet og medfølelse. Opplevelsen eller anerkjennelsen av en felles sårbarhet står i sentrum for samtalen om møtet mellom Oss og Dem med utgangspunkt i dokumentarfilmen *de Andre*, og avhengigheten av (emosjonell) forståelse er bestemmende for relasjonen dem imellom. Vi ser slik at det Fassin (2012) kaller en humanitaristisk fornuft, manifesterer seg i klassesamtalen, hvor koblingen mellom menneskeverd som verdi og en emosjonell sensibilitet for den Andres lidelse er selvfølgeliggjort.

Med utgangspunkt i menneskeverd og medfølelse som den ”passende” tilnærmingen til den Andre, blir asylsøkerne beskrevet som hjelpetrengende, sårbare (barn), lidende og underprioriterte, mens Vi i størsteparten av samtalen framstilles som (potensielt) medfølende og forstående. ”Norge” er ikke i stand til å ”se” asylsøkerne skikkelig, og blir slik de ”de slemme” i historien, på grunn sin mangel på denne medfølelsen. Vi ble derimot i stand til å forstå alvor i asylsøkernes situasjon etter 22/7. Vår felles sårbarhet utgjør slik grunnlaget for kulturmøtet. Slik ser vi at diskursen i klassesamtalen reproducerer sentrale forestillinger humanitaristisk ideologi i samtalen om *de Andre*.

Samtidig ser vi at det å være privilegert eller ikke, implisitt spiller en viktig rolle i forståelsen av Oss og de Andre. Asylsøkerne blir framstilt som passive i møtet med Oss, da det framfor alt er Vår medfølelse som kan endre deres vanskelige situasjon. Å være privilegert ser slik ut til å knyttes til en posisjon hvor ens vilje eller evne til medfølelse er bestemmende for den Andres situasjon. Medfølelse blir slik tett knyttet til maktstrukturer. Medfølelsens asymmetri har lenge vært et tema i filosofi, og Fassin (2012) peker også på dette i sine antropologiske studier av humanitaristisk praksis. I sammenheng med politiske spørsmål, som for eksempel asylpolitikk, er medfølelsens asymmetri ikke et etisk eller psykologisk problem, skriver Fassin, men sosiologisk og politisk. Dette er fordi et fokus på medfølelse innebærer en presupposisjon om at relasjonen er skjev. Vi har makt til å hjelpe, og hjelpen styres av hvem Vi synes mest synd på. Den Andre vil ikke kunne eller skulle betale tilbake det vedkommende får, men forventes å vise ydmykhet i møte med sin giver, hvilket kan stå i

---

<sup>8</sup> Elevene som er kritiske til immigrasjon i de skriftlige svarene, begrunner dette enten i at ”det blir for mange i Norge” eller i at flyktningene har for høye forventninger til Norge

veien for krav om rettigheter, ifølge Fassin (s. 3). Medfølelsens asymmetri har også vært et viktig tema i mediekritikk de siste årene, i diskusjonen om hvilken funksjon sterk visuell eksponering for den Andres lidelse har – såkalt ”fattigdomsporno” (bl.a. Sontag, 1990).

Jeg presenterte to ulike forståelsesrammer eller diskurser for møtet mellom Oss og Dem, som på forskjellige måter kan knyttes til den humanitaristiske ideologien, og som elevene også så ut til å kjenne til. Særlig i elevenes skriftlige tekster ser vi at elevene drar på begge disse. I klassesamtalen blir det Ihlen og Thorbjørnsrud (2014) kaller en ”Man against the System”-ramme, etter hvert en dominerende ramme for forståelsen av hvem Vi er, og hva Vårt forhold til både asylsøkerne og staten består i. Også i mange av de skriftlige svarene finner vi denne forståelsesrammen, men her uttrykkes den ofte med klarere moralsk stillingstagnung, fokus på rettigheter og uttrykk for sinne. Da fokus på rettigheter representerer et alternativ til å legge vekt på emosjoner som det vi har til felles som mennesker, kan vi si at elevene bruker ”Man against the System”-rammen noe annerledes skriftlig. Mangelen på uttrykk for sinne og tematisering av urettferdighet i klassesamtalen kan tolkes som et uttrykk for en sterkere dominans av den humanitære fornuft i klassesamtalen, hvor medfølelse er broen mellom Oss til Dem, ikke like rettigheter.

### **8.1.2 Det emosjonelle spenningsfeltet mellom Oss og Dem**

En videre forskjell mellom klassesamtalen og de skriftlige elevsvarene er forekomsten av de ambivalente og kritiske ytringene i det skriftlige, som i likhet med rettighetstenkningen viser at det finnes flere måter å omtale møtet med den Andre på enn gjennom vektlegging av et verdimesig og emosjonelt fellesskap. Hvordan kan vi tolke disse som del av en forhandling om maktstrukturer på kulturnivå?

Blant andre Sharma (2013) påpeker at levestandarden i Skandinavia står i et spenningsforhold til humanitarismens logikk om at vi tilhører samme verdimesige og emosjonelle fellesskap med dem som opplever krig, som drives på flukt, eller som er ofre for menneskehandel. Den andre forståelsesrammen for kulturmøter som ble nevnt i teorikapittelet, går i motsetning til ”Man against the System”-rammen inn i dette spenningsforholdet, og skyld, maktesløshet og andre ambivalente eller negative emosjoner i møte med den mindre privilegerte Andre tematiseres. I elevenes skriftlige svar ligger medfølelsen ofte i dette spenningsfeltet mellom medfølelse og erkjennelse av privilegium.

Dette spenningsfeltet er et område hvor refleksjonen ikke ser ut til å føre til klare svar. Ifølge Sharma henger disse ambivalente emosjonene sammen med en tvil om at medfølelse er nok for å bygge bro mellom Oss som privilegerte og asylsøkerne. Slik ser vi igjen at de skriftlige elevsvarene åpner for mer en mer flerstemmig forhandling om forholdet mellom Oss og Dem.

Dokumentarfilmen elevene har sett, inneholder elementer fra begge de nevnte humanitaristiske forståelsesramme for forholdet mellom Oss og Dem – en trosbekjennelse til delt sårbarhet, hvor staten bærer skyld, og en selvkritisk anklage til et Vi om å ikke ha tatt vare på de mest sårbare blant oss. Dette siste impliserer et spørsmål om Vi-et i realiteten er så opptatt av menneskeverd og medfølelse som det ga uttrykk for i dagene etter 22/7. Spørsmålet om skyld er slik et spørsmål om forholdet mellom idealer og realitet, og om hvilket ansvar en privilegert posisjon innebærer. Mens elevene skriftlig henviser til begge disse innfallsvinklene, ser elevene ser ut til å unngå spenningsforholdet mellom medfølelse og ansvar eller handlingslammelse i klassesamtalen, ved å gjøre 22/7 til et erkjennelsesmessig møtepunkt mellom Oss og de Andre. Å referere til et konkret møtested, hvor ”Vi led”, unngår elevene å snakke om sin egen status som privilegert. Videre unngår de andre former for ansvar enn å være ”medfølelse” ved å legge ansvaret for asylsøkerne på det de kaller ”Norge”. Gjennom en kreativ rekonstruksjon av deler av filmens innhold, beskytter de en kollektiv opplevelse av å være et godt Vi i møte med den Andres lidelse – og kanskje også gi en opplevelse av å overhodet være et Vi i en klasse hvor spørsmålet om hvem Vi er, har vist seg å være komplekst. De avviser ikke bare *filmens* tilbud om en ansvarlig eller skyldig subjektposisjon, men også lærerens forsøk (s. 73), selv om det også må nevnes at læreren ofte oppmuntrer til den medfølelse posisjoneringen. Slik ser vi at elevene har tilgang til kontroll over innhold og subjektposisjoner i klassesamtalen, sammen med filmen og læreren.

Den siste viktige forskjellen mellom klassesamtalen og de skriftlige svarene er at fem av de skriftlige svarene inneholder kritiske kommentarer til filmens virkelighetsframstilling. Kritikken retter seg både mot filmens ensidige framstilling av spørsmål om immigrasjon, og mot asylsøkernes tilsynelatende høye forventninger til Norge. En grunn til at disse perspektivene ikke nevnes i klassesamtalen, for eksempel i forbindelse med samtale om ansvar og skyld, kan være at disse perspektivene ikke er lette å formulere samtidig som man

posisjonerer seg som del av det medfølende Vi. En kritisk posisjonering vil gå på tvers av resten av de muntlige aktives kollektive medfølende posisjonering.

Det klare skillet mellom staten og Oss ser ut til å resultere i en form for avmakt i møte med asylsøkerne, hvor Vårt handlingsrom består i å stemme ved valg og i å gi pengegaver. Når Vi ikke er et fellesskap som har organisert oss politisk, men er adskilt fra realpolitikken, blir ansvarsspørsmålet knyttet til det lokale (ansvar for de vi kan se). I møte med spørsmålet om et *globalt* ansvar er det eneste Vi kan gjøre, å passe på å være en del av et medfølende kollektiv som stemmer på ”medfølende partier”. Spørsmålet som jeg stilte i teorikapittelet: ”Har vi ansvar for de Andre, selv om de ikke tilhører oss?”, blir slik besvart med et ”ja”, men dette Vi-et er Norge. Norge har ansvar, men ikke jeg personlig. Slik blir spørsmålet om ansvar også et spørsmål om forholdet mellom Oss og staten. Dette er et spørsmål som kan være svært aktuelt i forhold til skolens mål om å forberede elevene for demokratisk deltakelse (Opplæringslova, 1999, § 1). Når jeg er kritisk til ”Man against the System”-rammen og den humanitaristiske fornufts dominans, vil jeg på ingen måte si at elevene bør stilles til ansvar for verdens urettferdighet. Men når elevene i klassesamtalen ikke gir rom for usikkerhet i møte med humanitarismens vektlegging av emosjoners verdi, avviser de også en flerstemmig refleksjon – ja, en drøfting – rundt hvem Vi er, og hvem asylsøkerne er. Eleven som forsikrer om at han føler empati ”som andre”, før han ytrer kritiske perspektiver, kan tolkes som en bekreftelse på dette. Men hvorfor våger han seg likevel ut på kritikken skriftlig, men ikke muntlig?

### **8.1.3 Humanitarisme og arbeid med tekst i klasserommet**

Om vi betrakter forskjellen mellom klassesamtalen og de skriftlige svarene i et diskursivt perspektiv med fokus på emosjonell posisjonering, er funnene i undersøkelsen til Thein, Guise og Sloan (2015), som jeg refererte til i kapittel 4, interessante. Eleven de undersøker posisjonerer seg nemlig også svært forskjellig til samme tekst i samtale i helklasse og i en liten lesesirkel. I likhet med i vårt tilfelle begrunner eleven standpunkter i klasserommet ved å henvise til teksten de leser, og hun posisjonerer seg som seriøs, rolig og tolerant. I gruppesamtaler inntar hun derimot en klar posisjon som dømmende instans, bruker et mye mer direkte språk og gir klart uttrykk for avsky og sinne mot noen av karakterene i bøkene de leser. Særlig konklusjonen i den nevnte studien er relevant for min undersøkelse, nemlig at emosjoner i helklassesamtalen ser ut til å være mye mer fastklistret enn i gruppesamtalene,

hvor eleven prøver seg på forskjellige posisjoneringer. Sammenfallet i funnene er særlig interessante fordi det viser at det ikke er bare i vår lærers klasserom at vi finner dette mønsteret. Fastklistringen kan slik kanskje føres tilbake til en bredere institusjonell kontekst, hvor også lærer er underlagt emosjonell disiplinering (jf. Zembylas, 2005). Slik ser vi at maktstrukturer på institusjonsnivå er med på å hindre klasserommet i å utvikle en flerstemmighet, til tross for at lærer har som mål å få fram så mange perspektiver som mulig. Lærerens tilgang til makt begrenses av strukturer som sitter i veggene i klasserommet. Om lærer skal lage et kreativt rom, hvor så mange perspektiver som mulig skal kunne komme til uttrykk, er det ikke nok at det "ikke finnes rett og galt" når det gjelder meninger, men det må være åpenhet for at det ikke finnes rette og gale emosjoner. Dette krever også at læreren er bevisst på at hun selv er underlagt emosjonell disiplinering, og at hun er kritisk til egne oppfatninger om hva som er de "naturlige" emosjonene å uttrykke i klasserommet generelt, og i samtale om den Andre spesielt. At emosjoner sitter mer "fast" i klassesamtalen betrakter jeg imidlertid ikke umiddelbart som et tegn på at læreren bør jobbe for å få elevene til å uttrykke mer sinne eller maktesløshet i klassesamtalen, men at en drøftende klassesamtale må forberedes gjennom undervisningsmetoder som tillater mer utprøving.

I den nevnte undersøkelsen var det emosjoner som typisk knyttes til *Critical Literacy*, som hadde klistret seg fast i klasserommet (se s. 41). Selv om det "typiske" norske klasserommet ikke finnes, kan undersøkelser på litteraturarbeid i klasserom som er sammenliknbare med vårt, i alle fall være utgangspunkt for en forståelsesramme for analysen av emosjonell posisjonering. I kapittel 4 presenterte jeg skandinaviske og internasjonale studier som har vist at elevenes innlevelse og gjenkjennelse i arbeid med tekster ofte vektlegges i litteraturundervisning. På denne måten glir en humanitaristisk diskurs lett inn i arbeid med litteratur om kulturmøter, hvor elevene allerede er vant med å lete etter elementer i en tekst som de kjenner seg igjen i. Resultatet er at kulturelle og strukturelle forskjeller framstår som mindre viktig enn gjenkjennelse. I klassesamtalen ser vi i denne sammenhengen at elevene er opptatt av håp og mangel på håp, og hvordan opplevelsen av terror innlemmes i et globalt fellesskap. Slik toner de ned Olins politiske budskap, og tematiseringen av forskjeller gjennom nordmenns privilegerte posisjon, mens de framhever Olins budskap om en felles sårbarhet. *Likheten* med den Andre framheves, framfor *forskjeller*. Fokuset på innlevelse og gjenkjennelse går slik på bekostning av både ambivalente empatiske tilnærminger, og kritiske eller analytiske tilnærminger. I vårt tilfelle hadde det for eksempel vært naturlig om elevene hadde brukt kunnskapene fra retorikk, som de akkurat har lært om. I norsktime før



undersøkelsen hadde klassen faktisk gjort en analyse av retoriske appellformer i en kronikk som berørte temaet kulturmøter. Som vi har sett, skjer en slik analyse i noen grad i de skriftlige elevsvarene, men ikke muntlig.

## **8.2 Klasseromdiskursen i situasjonskonteksten**

I analysen av kontroll over relasjoner så vi at de situasjonsbestemte rollene i klasserommet så ut til å være veldig stabile. Det fantes noen elementer av utfordring, men disse elementene fikk i analysen mer en funksjon av å bekrefte diskursens orden enn å endre diskursen, da de først og fremst gjorde det klart hvordan utfordringer tilhørte unntaket, heller enn regelen. Disse utfordringene er likevel ikke uviktige som tegn på hvilke muligheter som finnes for maktforskyvninger. I teorikapittelet nevnte jeg at nettopp slike unntak er viktige å framheve, for å vise diskursen dynamiske karakter, og slik diskursens flerstemmige karakter.

Jeg vil i det følgende likevel fokusere på faktorene i situasjonskonteksten som kan ha forsterket klassesamtalens monologiske preg, og disse er knyttet til deltakere, omgivelser, oppgave og medium (jf. Svennevig, 2009, s. 147). Jeg ser disse elementene i lys av forskningen som ble presentert i kapittel 4. Dette er ikke fordi jeg regner med at de samme ”reglene” skal gjelde for dette klasserommet, men fordi jeg i likhet med forskning på litteraturarbeid i klasserommet anser denne forskningen som en forståelsesramme for mine analysefunn.

### **8.2.1 Deltakere og omgivelser**

#### **Fokuset på lærer som adressat for elevyttringer**

I kapittelet om tidligere forskning presenterte jeg studier som har vist at den muntlige klasseromsinteraksjonen typisk er preget av å være en dialog mellom klassen som et hele eller enkeltelever og læreren, framfor en samtale med mange deltakere. Mange stemmer klinger, men aktiv lytting og konfrontasjon mellom stemmer ser ut til å være en sjeldenhet. Denne deltakerstrukturen fant jeg også i klassesamtalen, både i timen jeg observerte, og i klassesamtalen jeg har analysert. Elevene ser ut til å anse sin oppgave i klasserommet som å svare på lærerens spørsmål, enten alene eller i samarbeid med andre elever. Det ser ikke ut til at konfrontasjon elever imellom gir noen mening for elevene ut fra denne rammen, da dette vil bety å motarbeide medelever. Dette trenger ikke bety at alle spørsmål bare har ett svar i klassesamtalen. For eksempel finnes det forskjellige svar på spørsmål om hva elevene kan

gjøre med asylsøkernes situasjon, men poenget er at svarene sjelden settes i forbindelse med hverandre, eller utfordrer hverandre. Denne strukturen forsterkes i klasserommets fysiske utforming, hvor elevene ikke sitter slik at de ser hverandre, men kun lærer.

### **Lærer demonstrerer ikke for elever hvordan man utfordrer påstander**

Jeg skrev i kapittel 4 at læreren som regel har mest tilgang til makt over diskursen i klasserommet, men at hun kan velge å gi elevene del i denne makten. I gjennomgangen av tidligere forskning så det imidlertid ut til at hun ofte må *vise* elevene hvordan de kan være med på å forme kunnskap, stille hverandre spørsmål og gå inn i dialog med hverandre.

Både tidligere observasjon av klassen og analysen viser at lærerrollen i klasserommet nesten utelukkende består av å stille spørsmål og oppsummere det elevene sier. I klassesamtalen sier læreren i innledningen at ”vi” skal reflektere, men hun deler ingen av sine egne refleksjoner. Om hun gjør det, er det i så fall skjult bak sammendrag av de elevene sier, og slik basert på majoritetens oppfatning. I undersøkelsen til Radstake og Leeman (2010) pekes det nettopp på lærerens aktive utfordring av argumenter som viktig for diskusjon om sensitive tema. Mange av temaene i klassesamtalen er befattet med kontroverser. Det er kanskje tryggest, lettest og mest behagelig for elevene å være enig, og om lærer ikke viser hvordan man kan utfordre utsagn direkte, hvordan skal elevene lære å ha en kritisk innstilling? Hvordan skal de lære å konstruere kunnskap gjennom kommunikasjon framfor åpen eller skjult tvang til konsensus (jf. Fairclough, 2001 [1989], s. 62)? Naidoo (1992) har pekt på at elevenes trygghet i klasserommet avhenger av at læreren inntar en rolle hvor hun også gir uttrykk for å være i en læringsprosess. Dette gjør hun ved å leve ut det hun krever av elevene, blant annet å gå inn i virkelig interaksjon.

## **8.2.2 Oppgave og medium**

### **Kunnskapsteoretisk konsekvens av at ”alt er riktig” i en klassesamtale**

Med grunnlag i forståelsen av kunnskap som ble presentert i teorikapittelet, går jeg ut fra at kunnskap konstrueres i fellesskap gjennom språket. Det er ikke slik at når lærer gir fra seg oppgaven som dommer over rett og galt, finnes det med ett ingen hierarkier av kunnskap. Det eneste som skjer, er at læreren ikke lenger har den *samme typen* kontroll over målestokken for et utsagns gyldighet. Om alle utsagn er like sanne, relevante og interessante, vil gyldigheten i kunnskap som konstrueres i klassesamtalen, måtte bevises på andre måter. Både

lærer og elever er med på å gjøre konsensus til tegn på gyldighet, ved å framheve det som det hersker enighet om. Dette skjer ved at perspektivene som flere elevene refererer til, og som ender opp i felles oppsummeringer, velges ut på grunnlag av enighet, framfor framheving av ulike perspektiver. I denne sammenheng er det interessant å stille spørsmålet om hvilken funksjon konsensus eller uenighet har i en samtale om kulturmøter og kulturkonflikter. Skal klassen skal snakke seg *gjennom* konfliktene, eller skal elevene lære å holde ut uenighet? Dette er et spørsmål lærere som underviser i kompetansemålet, bør stille seg.

Her ser vi et dilemma for læreren som diskusjonsleder: Om diskusjonen er et ”fritt forum”, kan dette også tolkes som at meninger ikke skal konfronteres med hverandre, da dette kan betraktes som en begrensning av ”friheten”. Å formidle til elevene at ”alt er riktig”, kan slik hindre dem i å være kritiske. Om vi da legger til at læreren likevel bestemmer hva som er relevante og irrelevante svar gjennom opptak og oppsummeringer, kan vi si at klasserommet ikke preges av konsensus *på tross av* at alt er riktig, men *fordi* alt er riktig, da alle utsagns gyldighet selvfølgeliggjøres, og konfrontasjon eller emosjoner som kan skape konflikt (bl.a. sinne), gir slik ingen mening.

I tillegg til disse tre mulige forklaringene for konsensusen knyttet til situasjonskonteksten, vil jeg minne om en mangel på trygghet blant elevene, som læreren nevnte i forkant av timen. Grunner for denne utryggheten kan på en side knyttes til punktene over, men har nok en mer kompleks bakgrunn enn at jeg kan gjøre denne til en del av analysen, som kun tar for seg et lite utsnitt av klassens dynamikk. Dette gjør også at jeg ikke kan påstå at lærer underviser ”feil”, da hun har en mye bredere innsikt i klassens dynamikk enn jeg. Slik blir analysens mål ikke å peke direkte på maktstrukturer, men å vise hvordan maktstrukturer og asymmetri kommer til uttrykk *i denne samtalen*.

### 8.3 Oppsummering

Jeg har her forsøkt å sammenfatte tekstanalysens svar på forskningsspørsmålene mine, sett i sammenheng med klassesamtalens kontekst. Forskningsspørsmålene er som følgende: **Hvilke maktstrukturer i klassesamtalen muliggjør og hindrer drøfting av forståelse av Oss, de Andre og møtet dem i mellom? Og hvilken rolle spiller emosjoner i meningsskapingen?**

Analysen min viser at et viktig hinder for en flerstemmig drøfting av kulturmøter er mangelen på konfrontasjon mellom ytringer. Jeg har vist hvordan både lærer og elever er med på å bygge konsensus, men da læreren har stor innflytelse over den situasjonsbestemte rollefordelingen i interaksjonen, har hun potensielt mulighet til å legge til rette for at flere perspektiver høres, og settes i dialog med hverandre. Jeg har kommet med noen konkrete forslag til hvordan dette kan skje, i analysen, og vil i neste kapittel sammenfatte dette. Samtidig er det ikke slik at tilgang makten i klasserommet kun fordeles mellom lærer og elever, men vi har sett hvordan kulturkonteksten og teksten elevene forholder seg til preger diskursen. Dette gjelder særlig for samtalens innhold og subjektposisjoner. En analyse av relasjonen mellom lærer og elever strekker dermed ikke til for å beskrive maktrelasjonene i klasserommet. I denne sammenheng er også temaet for klassesamtalen relevant. Elevene kommer ikke inn i klasserommet uten å kjenne til emnet, men kjenner til ulike diskurser om kulturmøter i kulturkonteksten, og har også egne erfaringer med å befinne seg i et spenningsfelt mellom et Oss og de Andre.

Jeg har også undersøkt hvilken rolle emosjonell posisjonering spiller i reproduksjon og rekonstruksjon av ideologi i klasserommet. I analysen av emosjonell posisjonering viste jeg hvordan klassesamtalen var preget av en kollektiv posisjonering som medfølende. Denne posisjoneringen så ut til å åpne for mange interessante perspektiver på kulturmøter, men i sammenlikning med de skriftlige elevtekstene ser vi at denne kollektive posisjoneringen også gir klare begrensninger for hvilke perspektiver som kan uttrykkes. I skriveoppgaven ser elevene ut til å prøve ut forskjellige posisjoneringer til temaet som behandles, og henviser oftere til egne opplevelser utenfor klasserommet. Jeg har vist hvordan sinne, takknemlighet, skyldfølelser og en mer kritisk tilnærming til filmen i flere av de skriftlige svarene ser ut til å åpne for mange flere perspektiver på hvem Vi er, og på Vårt forhold til asylsøkerne, enn det klassesamtalen gjør. Med utgangspunkt i teorien om emosjoner jeg presenterte i kapittel 3, er det her ikke noe poeng i seg selv *at* emosjoner spiller en viktig rolle i klassesamtalen, og heller ikke at emosjoner er kollektive. Det interessante i analysen er slik heller *hvordan* elever (og lærer) utfordrer den gjeldende diskursen både gjennom meninger, emosjoner og situasjonsbestemte roller. Fra dette perspektivet er det ikke slik at vi har ”innlevelse” på den ene siden, og ”analyse” på den andre siden. Både innlevelse og analyse henger tett sammen med diskursens muligheter for emosjonelle posisjoneringer. Videre kan ikke sinnet og skyldfølelsen som noen av elevene uttrykker skriftlig betraktes som mer ”autentisk” enn medfølelsen, men må betraktes tegn på at elevene prøver ut flere typer emosjonelle

posisjoner skriftlig, og at det der ser ut til å være mer rom for utprøving der enn i det muntlige. Her ser vi viktigheten av at læreren som diskusjonsleder er bevisst på at elevenes evne til å formulere argumenter ikke bare avhenger av et rom for utprøving av meninger, men også et rom for utprøvinger av emosjoner (jf. Boler, 1999; Thein et al., 2015).

## 9 Diskusjon og didaktiske implikasjoner

Som skrevet i innledningen til oppgaven er en tematisering av spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale fortsatt en fersk del av norskfaget. Mine analysefunn kan fortelle noe om hvordan undervisning og læring i dette kompetansemålet kan foregå, og om hvilke spesielle muligheter og utfordringer den gjeldende klasseromdiskursen gir læreren som klasseleder. Min overordnede problemstilling var følgende: **Hva er norsklærerens muligheter og utfordringer i ledelse av en klassesamtale om kulturmøter med utgangspunkt i en samtidstekst?** Ved hjelp av mine to forskningsspørsmål har jeg forsøkt å besvare problemstillingen ved hjelp av en kritisk diskursanalyse. I denne avslutningen vil jeg først sammenfatte svar på overordnet problemstilling i lys av tidligere forskning, diskutere disse funnenes validitet og angi noen implikasjoner for videre forskning. Til slutt vil jeg presentere noen forslag for undervisning i kompetansemålet om kulturmøter (og kulturkonflikter) basert på analysefunnene.

### 9.1 Hovedfunn

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt maktstrukturer i den felles meningsskapingen i en klassesamtale om kulturmøter med utgangspunkt i en dokumentarfilm. Sammenfattet kan vi si at klassesamtalen som undervisningsform generelt ser ut til å være utfordrende i undervisning om drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter. Både undersøkelsen av maktstrukturer i interaksjonen og undersøkelsen av emosjonell posisjonering viste at undervisningsformen, i alle fall i denne klassen, virker programmert til å ende i enighet. Samtidig viser analysen at det kan finnes et stort potensial for læring i interaksjon mellom det muntlige og det skriftlige. Jeg skrev i teorikapittelet at Dysthe (1995) anbefaler en veksling mellom samtale og skriftlige oppgaver for å legge til rette for et flerstemmig klasserom. Dermed kan man si at mine hovedfunn bekrefter Dysthes anbefaling, men mens hun viser *hvordan* det skriftlige og det muntlige utfyller hverandre i klasserommet, har jeg gjennom den kritiske diskursanalysen vist *hvorfor* denne vekslingen kan være fruktbar.

I oppgaven har jeg også vært opptatt av muligheter og utfordringer knyttet til klasseromdiskursens forbindelse til samfunnet utenfor klasserommet. I denne sammenheng vil jeg dra fram to viktige konsekvenser av denne forbindelsen, som byr på både muligheter og utfordringer for læreren i ledelse av klassesamtalen spesielt, og i undervisningen i det aktuelle kompetansemålet generelt. For det første må læreren være klar over at når tekster fra

samfunnsdebatten tas med inn i klasserommet, kan disse tekstenes diskurser reproduseres i klasseromdiskursen. Det er viktig at læreren er bevisst på at ingen tekst framstiller virkeligheten ”nøytralt”. En av norsklærerens viktigste verktøy i møte med denne utfordringen, er hennes kunnskap om tekst. Denne kunnskapen kan gi mulighet til å bevisst lede klassesamtalen til en veksling mellom forskjellige typer innlevelse og kritisk analyse, som igjen kan hjelpe elevene til å utfordre selvfølgeggjorte forestillinger om hvem Vi er, om hvem de Andre er, og om møtet oss imellom. For det andre anser jeg det som en viktig observasjon at refleksjoner i plenum rundt grensen mellom Oss og de Andre kan oppfattes som vanskelig for noen elevene. Dette er en utfordring, da behovet for en kollektiv posisjonering i et Vi kan være stort for mange elever, og dette kan igjen hindre elevene i å utfordre den gjeldende diskursen. På en annen side kan temaets sensitivitet representere en mulighet for norsklæreren, da dette samtidig betyr at temaet har en personlig relevans for elevene. Blant annet henvisningene til elevers egne migrasjonsbiografier i de skriftlige svarene åpnet for nye forståelser av forholdet mellom et Oss og et Dem, men det ser ut til at helklasesamtalen ikke (ennå) er et egnet medium for disse refleksjonene i denne klassen.

Vi ser at mange elementer i analysen stemmer godt overens med tidligere relevant klasseromforskning: Stemmer klinger ofte i klasserommet, men *møtene* mellom forskjellige forståelser – hos medelever eller i tekster – ser ikke ut til å være i fokus verken gjennom aktiv lytting, konfrontasjon mellom utsagn eller samtale med flere deltakere samtidig. Lærerens spørsmål og opptak spiller en svært viktig rolle i klassens meningsskaping, selv om denne kontrollen også tidvis utfordres. Arbeid med tekster domineres av fokus på gjenkjennelse, framfor utforskning av virkelighetsframstillinger som byr på motstand. I innledningen nevnte jeg to områder jeg ønsket å utfylle den tidligere forskningen med, nemlig med en undersøkelse av kulturkontekstens påvirkning på klassesamtalen og en undersøkelse av negative eller ambivalente emosjoners betydning for samtale om tekster om kulturmøter. På det første området har jeg kunnet vise hvordan prosessen mot konsensus kan se ut, og hvilke maktstrukturer som var med på å støtte denne konsensusen. Ved siden av analyse av hvordan ytringer ignoreres eller presses ut, har jeg pekt på kollektive emosjoners betydning for konsensusdanning. Dette er et nytt område innenfor norskdidaktikken, og selv om jeg bare har skrapet litt i overflaten, ser vi at konsensus ikke bare handler om meninger, men også emosjonell posisjonering.

## 9.2 Validitet

Slutningene i analysen kan betegnes som abduktive slutninger. Som jeg nevnte i metodekapittelet, betyr dette at jeg ikke kan regne disse slutningene som bevis på sammenhenger, men heller som ”kvalifiserte gjetninger” ut fra konteksten jeg har valgt. Dette betyr for det første at abduktive slutninger er avhengige av forskerens dømmekraft, hvilket betyr at analysen egner seg godt til generering av hypoteser, men ikke til påvisning av mønstre. Først om mine funn bekreftes av liknende studier eller eksperimenter, kan man vurdere å snakke om årsakssammenhenger.

For det andre er abduktive slutninger avhengige av at konteksten jeg tolker den gjeldende klasseromdiskursen ut fra, er en relevant kontekst for klassesamtalen. For min redegjørelse av situasjonskonteksten er det et kritisk punkt at jeg ikke kjenner klassen godt. Å bare gå ut fra observasjon av én time og lærerens beskrivelse av klassen, er et relativt tynt grunnlag. Kanskje var det ikke normalt at elevene var forsiktige med uenighet i klasserommet, men var det nå, fordi en fremmed satt bak i klasserommet, og de ble filmet? Eller kanskje var elevene i denne klassesamtalen mer aktive enn ellers? En av konsekvensene av min manglende kunnskap om klassen er at annen klasseromforskning ble en viktig ramme for min forståelse av klassens interaksjon. Dermed ble den institusjonelle konteksten som ble beskrevet i slutten av kapittel 4, altså skolekonteksten, ikke bare tolket som del av kulturkonteksten, men også viktig som forståelsesramme for situasjonskonteksten.

Når det gjelder kulturkontekst, kan det stilles spørsmål om hvilke viktige perspektiver som går tapt når jeg fokuserer på ulike uttrykk for en humanitaristisk ideologi. Hadde det for eksempel vært mer relevant å se samtalen i lys av globaliseringsteori eller teori om postmoderne identitet? På et mer grunnleggende nivå kan man også spørre om tekster om møtet med den mindre privilegerte Andre er relevante for drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter. Er ikke dette fokuset bare med på å reproducere medfølelsesfokuset som jeg selv kritisere? Er ikke tekster om kulturmøter i hverdagen mer relevant for en klasse som selv er svært flerkulturell? I tillegg er det jeg som har bestemt at læreren skulle bruke klassesamtale som undervisningsform. Om dette er en undervisningsform som uansett ikke brukes, fordi lærere er klar over mange av de utfordringene jeg har pekt på, hvilken verdi har da denne studien?



Uansett hvor mye jeg forsvarer mine valg, vil disse spørsmålene bli stående som trusler mot undersøkelsens validitet. I denne sammenheng er det viktig å understreke at denne oppgaven ikke har ambisjoner om å kunne undersøke hele feltet som handler om drøftinger av kulturmøter og kulturkonflikter i klasserommet. Denne undersøkelsen er et forsøk på å kartlegge noen mulige utfordringer for læreren, og se på hvordan læreren allerede møter disse, eller hvordan hun eventuelt kan møte dem. At jeg har undersøkt klassens reaksjon på en tekst om flyktninger, begrunnes med at kulturkonteksten inneholder mange av disse tekstene. Da disse tekstene tilbyr leseren svært komplekse subjektposisjoner, mener jeg det er viktig å dra disse inn i klasserommet. Klasserommet bør være et trygt sted for drøfting av disse framstillingene av møtet mellom et Oss og et Dem, hvor elevene kan møte mennesker med andre meninger og erfaringer enn dem selv. Når det gjelder valget av klassesamtale som undervisningsform, mener jeg det er viktig at elevene lærer å diskutere disse vanskelige spørsmålene i det offentlige rom. Om lærere styrer unna undervisningsformen fordi det er vanskelig, mener jeg dette er en kortslutning: At det er utfordrende, betyr heller at elevene trenger trening gjennom andre forberedende undervisningsmetoder. En flerstemt offentlig drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter er en viktig forutsetning for opprettholdelsen av et demokrati i et interkulturelt samfunn.

Til sist vil jeg nevne at oppgavens teoretiske bredde både er en styrke og en svakhet for analysen. Dette gjelder på sett og vis også for CDA generelt, som i sin natur er tverrfaglig. Språkanalyse kombineres med teorier fra filosofi, samfunnsvitenskap, kulturvitenskap, og i denne analysen også med pedagogikk. Analysen bygger på teori og forskning fra mange områder, og dette gjør både at teorier kan være vanskelige å kombinere, og at jeg ikke har like god oversikt over alle områder jeg berører. Et viktig eksempel på dette, som allerede er nevnt flere ganger, er en mangelen på en klar operasjonalisering av emosjonsbegrepet i språkanalyse, og uklare skiller mellom de ulike emosjonene jeg peker på i samtalen. Kun fordi forskjellen mellom den muntlige og den skriftlige emosjonelle posisjoneringen var så stor, var det mulig å si noe om emosjoners rolle i meningsskapingen, da jeg kunne peke på konkrete forskjeller, som ga mening ut fra konteksten jeg hadde valgt. Analysen forblir likevel på mange måter overfladisk, men kan betraktes som en oppfordring til nærmere undersøkelser av emosjoners diskursive funksjon i et læringsfellesskap.

## 9.3 Videre forskning

Undersøkelsen min er et casestudium av én time i én klasse, og med disse forutsetningene rører jeg bare i overflaten av problemstillinger knyttet til drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i samtidstekster. Jeg har noen forslag om innfallsvinkler som kan berike mine funn.

**Hvordan foregår undervisning i kompetansemålet i andre klasserom?** Undersøkelsen min baseres på en undervisningssituasjon som er konstruert av meg. Vi vet imidlertid ingenting om hvordan undervisning i kompetansemålet foregår i andre klasser, eller hvordan lærere forstår kompetansemålet overhodet. En slik undersøkelse kan for eksempel baseres på intervjuer av VG1-lærere. Hvilke tekster bruker lærere i undervisningen? Hvordan forstår lærere selv begrepene kulturmøte og kulturkonflikt? Hvilke erfaringer har lærere med denne undervisningen? Forstår læreren sin rolle som formidler av verdier, som debattleder, eller noe annet? I hvilken grad legger hun vekt på empatiske emosjoner i møtet med den Andre, og hvilken rolle spiller kritiske tilnærminger til tekst i undervisningen? Denne kunnskapen kan gi bedre innsikt i utfordringer og muligheter i undervisningen av kompetansemålet, og kanskje si noe om overføringsverdien av min undersøkelse til andre klasserom.

**Hvordan kan ulike undervisningsformer utfylle hverandre i arbeidet med kulturmøter og kulturkonflikter i norskfaget?** En undersøkelse av lengre undervisningsopplegg kan vise hvordan ulike undervisningsmetoder, eller kombinasjoner av metoder, brukes til å trene drøftingskompetansen i sammenheng med temaene kulturmøter og kulturkonflikter. For eksempel kan man undersøke hvordan ulike skriveoppgaver, lesing av ulike tekster på ulike måter, iscenesatte debatter eller rollespill kan åpne for at flere stemmer klinger i klasserommet og konfronteres med hverandre. En undersøkelse av elevenes opplevelse av de ulike metodene i arbeidet med drøfting av kulturmøter og kulturkonflikter kan her være interessant. Et annet viktig spørsmål er hvilke metoder som kan hjelpe klassen til å endre forestillingen av klassesamtalen som en dialog mellom hele klassen på den ene siden og lærer på den andre siden.

**Hvordan leder ulike lærere helklassesamtaler om kulturmøter og kulturkonflikter?** I min analyse får vi innsikt i én lærers ledelse av en klassesamtale om kulturmøter. Det er interessant å vite hvordan ulike lærere leder slike samtaler. Hvilke strategier bruker de for å

aktivere elevenes kunnskap fra andre arenaer? Hvilken funksjon får disse kunnskapene i samtalen? Hvorvidt demonstrerer lærerne hvordan man argumenterer *mot* perspektiver, og hvilken virking har dette eventuelt på klassens evne til drøfting? En slik studie vil likne studien til Radstake og Leeman (2010), som flere ganger er blitt nevnt, men her i en kontekst av arbeid med samtidstekster i norskfaget.

**Hvilken betydning har emosjoner for læring i norskfaget?** Emosjoners betydning for læring har lenge vært en del av forskning på motivasjon og litterær forståelse, men det diskursive perspektivet på emosjoner skiller seg fra disse. Jeg har vist hvordan emosjonelle posisjoneringer kan betraktes som diskursive strategier, som kan hjelpe elevene til å både få tilgang til kunnskap og forståelse. Analysen viser også at ”reglene” for emosjonell posisjonering er ulike i forskjellige undervisningsmetoder. En mer utfyllende undersøkelse av rammene for emosjonelle uttrykk i norskklasserommet hadde vært interessant. Dette gjelder særlig i sammenheng med ulike undervisningsmetoder i arbeid med tekst. Til dette formålet må et bedre analyseapparat utvikles.

## 9.4 Implikasjoner for praksis

Selv om vi ikke kan generalisere analysefunnene, sier de likevel noe om hvilke utfordringer og muligheter norsklæreren *kan* ha i undervisningen i drøfting av kulturmøter og -konflikter.

**Læreren bør forberede klassesamtalen med andre undervisningsmetoder.** Det klareste funnet er nok at helklassesamtalen ikke umiddelbart egner seg som undervisningsmetode i det aktuelle kompetansemålet, om den ikke står i en klar sammenheng med andre metoder. Vi så at kun fem minutter med skriving utfylte perspektivet på kulturmøter og kulturkonflikter mer enn en halvtimes samtale. Iversen (2014) anbefaler også rollespill, med den begrunnelse at elevene kan utforske posisjoner uten den sosiale risikoen av å identifiseres med denne posisjonen. Dette kan også fremme kreativiteten i meningsskapingen, og åpner slik for endring av diskurser. I tillegg til rollespill anbefaler Dysthe (1995) ulike skriveoppgaver som står i interaksjon med samtaler i større og mindre grupper, som grunnlag for å skape et flerstemmig klasserom. Metodebevisstheten handler også om hvordan klassesamtalen gjennomføres. Læreren bør være bevisst på klassesamtalers tradisjonelle struktur, og forsøke å bryte disse opp når hun merker at sekvensene hindrer selvstendig refleksjon og kommunikasjon elevene imellom. Dette gjelder særlig bevissthet rundt IRF(E)-strukturen,

hvor læreren med fordel kan vurdere hvordan sekvensene kan varieres mer.

Metaundervisning i muntlige ferdigheter er en naturlig del av bevisst bruk av klassesamtalen.

I tillegg er det viktig at læreren utvikler strategier for å få flere elever til å bli del av samtalen.

### **Læreren bør ta utgangspunkt i ulike tekster som framstiller virkeligheten ulikt. Å**

basere undervisningen på tekster som motsier hverandre, eller kommer fra ulike kontekster, kan gjøre elevene mer bevisst på hva som forfører dem – retorisk og estetisk. Dette viser elevene at en tekst kun representerer ett perspektiv. Det er naturlig å bruke kunnskap om retorikk til analyse, da dette også er en del av læreplanen på VG1. Penne (1999) påpeker at retorisk bevissthet er et effektivt verktøy for å lære å høre forskjellige stemmer, da bevisstheten om språk som strategi kan tydeliggjøre ulike stemmer. I denne sammenheng er det viktig å gi elevene et metaspråk for å snakke om språk.

### **Læreren bør bruke teksten(e) aktivt som ressurs i drøftingen.** Utdraget på s. 89 i

analysen kan tolkes dithen at teksten har potensial til å opprettholde en flerstemmighet, om den inneholder perspektiver elevene ikke umiddelbart virker å ha tilgang til. Det er et poeng at elevene ikke bare leter etter bekreftelse på egen virkelighetsoppfatning i tekstene, men også blir bevisst på hva de *ikke* kjenner seg igjen i. I den undersøkte klassesamtalen gjelder dette blant annet noen elevers opplevelse av at dokumentarfilmen overforenkler innvandringsspørsmålet. Å se en dokumentarfilm i det kritiske norskklasserommet kan være en mulighet til å vise elevene at denne sjangeren ikke er en ren avbildning av virkeligheten, men forteller én av flere historier.

### **Læreren bør være bevisst på spenningsfeltet mellom Oss og de Andre.** I analysen

kommer det fram at konstruksjonen av et Oss og et Dem er kompleks, og at ulike oppfatninger har konsekvenser for forståelsen av kulturmøter. Hvilke historier om et Oss får plass i skolen? Spørsmålet om hvem Vi er, og hvem som ikke er en del av Oss, impliserer alltid spørsmål om anerkjennelse og makt, om fellesskap og utestengning, om å la noen fortellinger dominere, mens andre forties. Vi må trå varsomt når vi tilnærmer oss spørsmål om Oss og Dem i klasserommet, for det vil nesten alltid finnes elever som sitter på erfaringer med utestengning og marginalisering, og som sitter med andre fortellinger enn majoritetens fortelling. Læreren må være dermed være bevisst på at kulturmøter ikke diskuteres med grunnlag i et klart Vi som møter de Andre, og at de Andre ikke nødvendigvis befinner seg utenfor klasserommet. Dette betyr ikke at drøftingen bør foregå på et abstrakt plan for ikke å

støte noen, men at samtalene også blir en trening i å anerkjenne forskjeller. Her snakker jeg ikke om en overfladisk anerkjennelse, hvor utsagn ikke konfronteres med hverandre, men at nettopp gjennom konfrontasjoner trer forskjeller fram, og elevene lærer seg å omgås med ulike stemmer i praksis. Det er kanskje ikke alle stemmer som må tvinges fram i helklassem samtalen, noen stemmer bygges bedre opp i mindre grupper. Slik blir det å prøve å nærme seg et flerstemmig klasserom ikke bare er et spørsmål om læring, men et spørsmål om utviklingen og forsterkingen av stemmer som i dag og i framtiden kan være med på å skape en forestilling av et norsk Vi som tåler å befinne seg i spenningsfeltet mellom det nasjonale og det globale.

# Litteraturliste

- Adelmann, K. (2009). Lyssnandets funktionella analfabeter: en introduktion till lyssningens ABC. I Kent Adelmann (Red.), Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning. Att bygga broar - kulturella, språkliga och mediala möten (s. 15-24). Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Hentet fra <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/11942/SMDI7MUEP.pdf>.
- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice, UNED, Madrid, 15–17 March 2006. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456. doi: 10.1080/14675980601060401
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk* (3. utg.). Cambridge: Dialogos.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). Interkulturalität und Internationalität im Curriculum - vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 798-802.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What Teachers Do When They Say They're Having Discussions of Content Area Reading Assignments: A Qualitative Analysis. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 296-322. doi: 10.2307/747693
- Ambjørnsen, I. (2012). *Natten drømmer om dagen: roman*. Oslo: Cappelen Damm.
- Amelie, M. (2010). *Ulovlig norsk*. Oslo: Pax.
- Andersen, P. T. (2013). *"Hvor burde jeg da være?": kosmopolitisme og postnasjonalisme i nyere litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2014). Norske følelser? *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 37(2), 16-26.
- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet*. (Doktoravhandling), Institutt for lærerutdanning, og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Anrnesen, A.-L. (2000). Masculinities and ethnicities at play: a discourse analysis of conflict in a Norwegian classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 157-172. doi: 10.1080/14681360000200084
- Arnesen, A. L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97-110. doi: 10.1080/13603110600601034
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. (Doktoravhandling), Karlstads Universitet, Karlstad.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samalebevegelser. I Kirsti Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110).
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Badiou, A. (1996). *Etikken: Essay om erkjennelsen av det onde*. Oslo: Aschehoug.

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays* (Michael Holquist & Caryl Emerson, Overs.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (Caryl Emerson, Overs.). Manchester: Manchester University Press.
- Bakken, J. (2008). Framveksten av det flerkulturelle norskfaget. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur.*, 08(2), 16-25.
- Bamberg, M. (1997). Language, Concepts and Emotions: The Role of Language in the Construction of Emotions. *Language Sciences*, 19(4), 309-340.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., McDonald, M., & Moll, L. (2005). Teaching Diverse Learners. I Linda Darling-Hammond & John Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (s. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter, J. (2002). Competing Discourses in the Classroom: A Post-Structuralist Discourse Analysis of Girls' and Boys' Speech in Public Contexts. *Discourse & Society*, 13(6), 827-842.
- Bergvall, V. L., & Remlinger, K. A. (1996). Reproduction, Resistance and Gender in Educational Discourse: The Role of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 7(4), 453-479.
- Berlant, L. (2004). *Compassion: The culture and politics of an emotion*. New York: Routledge.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Bjørgengen, A. (2013). *Framstillinger av Afghanistan i Bokhandleren i Kabul og i Drageløperen*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Blackledge, A. (2012). Discourse and Power. I Michael Handford & James Paul Gee (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 616-627). London: Routledge.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Brown, W. (2006). *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, N.J: Princeton Univ. Press.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: reflections on critical issues*. Westport, Connecticut: Greenwood Pres.
- Cameron, D. (1997). Preforming gender identity: Young mens talk and the construction of heterosexual masculinity. I Ulrike H. Meinhof & Sally Johnson (Red.), *Language and Masculinity* (s. 47-64). Oxford: Blackwell.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Christensen, L. S. (2005). *Modellen: roman*. Oslo: Cappelen.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London & New York: Routledge.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation, and Othering. I Jane Jackson (Red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge.
- Dressel, J. H. (2005). Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature. *Reading Teacher*, 58(8), 750-764. doi: 10.1598/RT.58.8.5

- Duraturro, F. (2001). Flerkulturelt samfunn - flerkulturell skole?: et spørsmål om nasjonalkultur (Vol. 2009: nr. 8). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Dykesteen Nilsen, T., & Sønneland, M. (2010). Lyset i vest? – En analyse av grunnleggende forestillinger i læreplanens generelle del. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 492-504
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2012). Kapittel 2: Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I Olga Dysthe, Nana Bernhardt, Line Esbjørn & Hilde Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom* (s. 44-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eagleton, T. (1985). The Subject of Literature. *Cultural Critique*(2), 95-104. doi: 10.2307/1354202
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*(2), 6-13.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. I Ruth Wodak & Michael Meyer (Red.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 121-139). London: Sage.
- Fairclough, N. (2001 [1989]). *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fassin, D. (2012). *Humanitarian reason: A moral history of the present*. Berkeley, California: University of California Press.
- Fine, M. (1993). "You Can't Just Say That the Only Ones Who Can Speak Are Those Who Agree with Your Position": Political Discourse in the Classroom. *Harvard Educational Review*, 63(4), 412-434.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget & Landslaget for norskundervisningen.
- Foucault, M. (1999 [1970]). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Espen Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Garpelin, A., Lindblad, S., & Sahlström, F. (1995). Vikings and hip-hoppers in the classroom — An explorative case study of cultural conflict in an educational setting. *Young*, 3(3), 38-53. doi: 10.1177/110330889500300303
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Garden City, New York: Doubleday.
- Golish, T. D., & Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly*, 48(3), 293-310. doi: 10.1080/01463370009385598
- Gullestad, M. (2002). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45-63. doi: 10.1111/1467-9655.00098
- Halliday, F. (1993). 'Orientalism' and Its Critics. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 20(2), 145-163. doi: 10.2307/195877
- Harré, R., & Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Harstad, J. (2010). *Osv.: skuespill*. Oslo: Gyldendal.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.



- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I Tonje Raddum Hitching, Anne Birgitta Nilsen & Aslaug Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 11-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjorth, V. (2014). *Et norsk hus: roman*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hosseini, K. (2003). *Drageløperen* (Elisabet W. Middelthon, Overs.). Oslo: Schibsted.
- Hovda, K. (2015, 13.02.2015). Ubehaget i den nordiske kulturen, *Klassekampen*, s. 24-25.
- Hovdenak, S. S., & Riksaasen, R. (2010). Pedagogiske diskurser og identiteter. I Rita Riksaasen (Red.), *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 194-210). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. (Doktoravhandling), Örebro Universitet, Örebro.
- Hvistendahl, R. (2000). "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann-": en studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa: innføring i praktisk presseanalyse* (Vol. nr. 167). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ihlen, Ø., & Thorbjørnsrud, K. (2014). Tears and Framing Contests: Public Organizations Countering Critical and Emotional Stories. *International Journal of Strategic Communication*, 8(1), 45-60. doi: 10.1080/1553118X.2013.850695
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jefferess, D. (2009). To be good (again): The Kite Runner as allegory of global ethics. *Journal of Postcolonial Writing*, 45(4), 389-400. doi: 10.1080/17449850903273572
- Johnsen, S. (2009). Upperdog.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I Tina Seidel & Tomá Janík (Red.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 61-82). Münster: Waxmann.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tone Margaret Anderssen & Johan Rygge, Overs. 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læreplan for vidaregåande opplæring: Norsk (1993).
- Leeman, Y. A. M. (2003). School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45. doi: 10.1080/1467598032000044638
- Lerner, G. (1993). Collectivities in Action: Establishing the Relevance of Conjoined Participation in Conversation. *Text*, 13(2), 213-245.

- Lewis, C. (2000). Critical Issues: Limits of Identification: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 253-266. doi: 10.1080/10862960009548076
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. (Doktorgrad), Örebro universitet, Örebro.
- Linnestå, A. (2012). *Morsmål*. Oslo: Aschehoug.
- Lov om høiere almen skoler. (1911). Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/21659a3df127a56b2759de1e87e15b37>.
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3-48. doi: 10.2307/1167278
- Lygre, A. (2011). *Jeg forsvinner: skuespill*. Oslo: Aschehoug.
- Lynn, N., & Lea, S. (2003). 'A Phantom Menace and the New Apartheid': The Social Construction of Asylum-Seekers in the United Kingdom. *Discourse & Society*, 14(4), 425-452. doi: 10.1177/0957926503014004002
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. (Doktorgrad), Lunds universitet, Lund.
- Matre, S. (2009). Arbeid med munnlege tekstar. I Jon Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 208-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks u.a.: Sage.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2004). Education for Deliberative Democracy: The Long-term Influence of Kids Voting USA. Hentet fra <http://www.civicyouth.org/circle-working-paper-22-education-for-deliberative-democracy-the-long-term-influence-of-kids-voting-usa/>
- McLaren, P. (1988). Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-235.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts u.a.: Harvard Univ. Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Micciche, L. (2005). Emotion, Ethics, and Rhetorical Action. *JAC*, 25(1), 161-184.
- Naidoo, B. (1992). *Through whose eyes? Exploring racism: Reader, text, and context*. Chester, UK: Trentham Books.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 69-88.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Olin, M. (Forfatter). (2012). De Andre.
- Opplæringslova. (1999). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Peirce, C. S. (1955). Abduction and induction. I Justus Buchler (Red.), *Philosophical writings of Peirce* (s. 150-156). New York: Dover.
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I Frøydis Hertzberg & Astrid Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 85-104). Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforl.

- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I Dag Bredal (Red.), *Frihetens kår* (s. 183 s.). Oslo: Liberalt forskningsinstitutt.
- Poppe, E. (2013). Tusen ganger god natt.
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural Education*, 21(5), 429-442. doi: 10.1080/14675986.2010.521378
- Rex, L. A., & Schiller, L. (2009). *Using discourse analysis to improve classroom interaction*. New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: D. Appleton-Century, incorporated.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards: on interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. (Doktorgrad), Uppsala universitet, Uppsala.
- Sahlström, F., & Lindblad, S. (1998). Subtexts in the science classroom: an exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction*, 8(3), 195-214.
- Said, E. W. (2003 [1978]). *Orientalism*. London: Penguin Classics.
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education: representations and practices of a group of educational partners. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-22.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharma, D. (2013). Privilegiets problem: Mellem den den humanitære og en kyniske fornuft. *K&K - Kultur og Klasse*, 41(116), 89-102.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skarðhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforl.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. (Doktoravhandling), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2001). "Om ljod bed eg alle...". Elevytringer i klasserommet og den store dialogen. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 289-308). Oslo: Abstrakt forlag.
- Sontag, S. (1990). *On photography*. New York: Anchor Books.
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria: roman*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stranger, S. (2012). *Verdensredderne: roman*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stranger, S. (2014). *De som ikke finnes*. Oslo: Cappelen Damm.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1).
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35-49.
- Svennevig, J. (1999). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft*(103), 1-22.

- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sødahl, M. (2010). *Limbo*.
- Sørenssen, B. (2001). *Å fange virkeligheten: dokumentarfilmens århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taxel, J. (1997). Multicultural Literature and the Politics of Reaction. *Teachers College Record*, 93(3), 417-448.
- Teo, P. (2000). Racism in the News: A Critical Discourse Analysis of News Reporting in Two Australian Newspapers. *Discourse & Society: An International Journal for the Study of Discourse and Communication in Their Social, Political and Cultural Contexts*, 11(1), 7-49.
- Thein, A. H., Guise, M., & Sloan, D. L. (2015). Examining Emotional Rules in the English Classroom: A Critical Discourse Analysis of One Student's Literary Responses in Two Academic Contexts. *Research in the Teaching of English*, 49(3), 200-223.
- Trzyna, G. D., & Miller, S. (1997). *A Case Study of Learning in an Integrated Literature-History class: Personal Narrative, Critical Reflection and Chris Way of Knowing*. Albany, New York: National Research Center on English Learning & Achievement.
- Tvedt, T. (1995). *Den norske samaritan: ritualer, selvbilder og utviklingshjelp*. Oslo: Gyldendal.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa* (Vol. 25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L., Gedde-Dahl, T., & Revold, I. (2002). *Den Flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vitus, K., & Lidén, H. (2010). The Status of the Asylum-seeking Child in Norway and Denmark: Comparing Discourses, Politics and Practices. *Journal of Refugee Studies*, 23(1), 62-81. doi: 10.1093/jrs/feq003
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language* (Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar, Overs.). Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press.
- Walsh, J. (2008). The Critical Role of Discourse in Education for Democracy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(2), 54-76.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. London: Routledge.
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Witte, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I Kjell Lars Berge & Janicke Heldal Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publ.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-208. doi: 10.1111/j.1741-5446.2002.00187.x
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. (Doktorgrad), Göteborg.